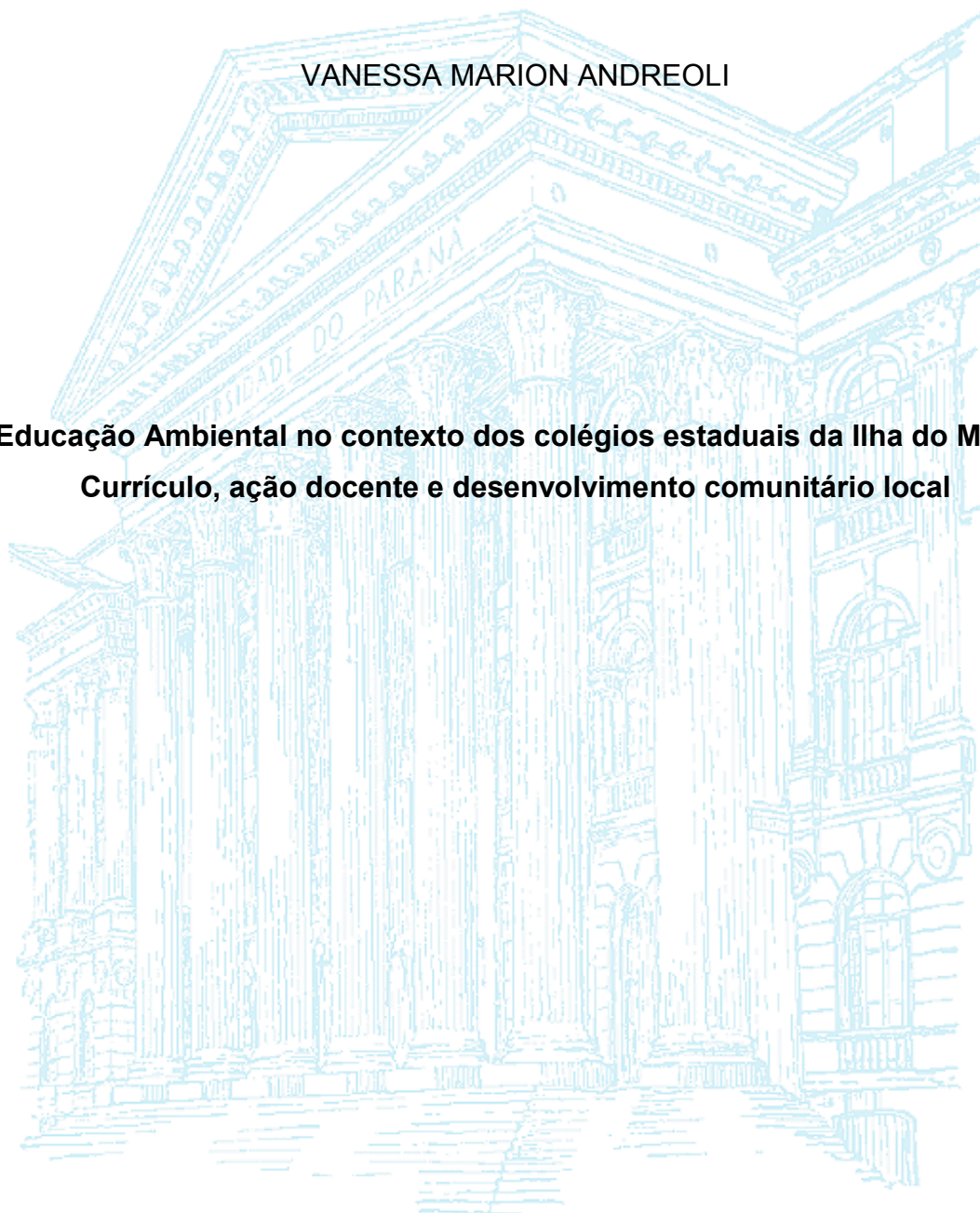


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA MARION ANDREOLI

**A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR:
Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**



CURITIBA
2016

VANESSA MARION ANDREOLI

**A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR:
Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Andrade Torales Campos
Coorientador: Prof. Dr. Germán Vargas Callejas

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Andreoli, Vanessa Marion

A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR:
Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. / Vanessa Marion
Andreoli. – Curitiba, 2016.

370 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Andrade Torales Campos.

Coorientador: Prof. Dr. Germán Vargas Callejas.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Básica. 3. Desenvolvimento Comunitário
Local. I. Título.

CDD 372.357



PARECER

Defesa de Tese de Vanessa Marion Andreoli para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Josmaria Lopes de Moraes, Prof.^a Dr.^a Yanina Micaela Sammarco, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb, Prof.^a Dr.^a Maria Arlete Rosa, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DA ILHA DO MEL/PR: CURRÍCULO, AÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO LOCAL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Josmaria Lopes de Moraes		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Yanina Micaela Sammarco		APROVADA.
Prof. ^a Dr. ^a Daniele Saheb		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Arlete Rosa		APROVADA.

Curitiba, 15 de dezembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

DEDICATÓRIA

*As reflexões aqui materializadas e
compartilhadas são dedicadas à todos os
educadores e educadoras que, assim como eu,
comungam da crença de que transformar é
possível e caminham na direção de suas utopias,
seguindo em frente sempre com energia positiva,
dedicação e muito amor no coração.*

... À Natureza, e à dádiva da vida...

AGRADECIMENTOS

À *Deus*, cristalizado na Natureza, que nos proporciona as condições existenciais para a vida.

Aos *meus filhos*, Guilherme e Gustavo, simplesmente por existirem em minha vida e fazê-la mais feliz.

Ao *meu companheiro*, Paulo Gustavo, pela paciência, estímulo e dedicação nas horas difíceis que passamos durante esse processo.

À *minha mãe e minha irmã*, minhas amadas, pela compreensão das minhas ausências e pelo incentivo que sempre me deram.

Aos *meus familiares* por todo o apoio e carinho recebido, em especial ao meu pai, meu irmão, minha sogra e meu sogro, minha amiga querida Karina e meus sobrinhos e sobrinhas lind@s.

À *minha orientadora*, Prof. Marília Andrade Torales Campos, que acreditou no meu potencial, me acolheu e conduziu o processo de maneira sempre tranquila, respeitosa e competente.

Aos *professores* que aceitaram compor a *banca de qualificação e de defesa*, pela atenta leitura e contribuições significativas ao trabalho e em especial ao *meu coorientor*, Prof. Germán Vargas Callejas que, mesmo de longe, sempre se demonstrou disposto à contribuir.

Aos *meus colegas da Lecampo* por me compreenderem e me incentivarem nessa desafiante caminhada, em especial à Michelle, pela “escutatória” sempre atenta e pelo compartilhamento das frustrações e conquistas durante o processo.

Aos *diretores, equipe pedagógica, funcionários, estudantes e pais* dos colégios investigados, por me acolherem e compartilharem informações importantes para a pesquisa.

Ao *IAP*, por aprovar a pesquisa nas Unidades de Conservação e pelos dados compartilhados, e à *CAPES*, pela bolsa concedida durante alguns meses.

Em especial, aos *professores e professoras sujeitos dessa pesquisa*, por todos os momentos de trocas e aprendizados: vocês me fizeram enxergar a educação com outros olhos, me enchendo de esperança na busca por um mundo mais humano e mais sustentável! Obrigada! Com certeza não somos @s mesm@s!

TUDO, TODOS E O TODO

*Somos feitos de barro e do fogo
e por isso somos o desejo e o amor.
Fomos feitos de terra e de água
e assim somos eternos como a vida
e somos passageiros como a flor.*

*Somos a luz a sombra, o claro, a escuridão
a memória de Deus, a história e a poesia.
Somos o espaço e o tempo, a casa e a janela
e a noite e o dia, e o sol e o céu e o chão.*

*Somos o silêncio e o som da vida.
O estudo, a lembrança e o esquecimento.
Somos o medo e o abandono.
A espera somos nós e somos a esperança.
Pois não somos mais e nem menos do que o todo
e nem somos menos e nem mais que tudo.
Somos o perene e o momento, a pedra e o vento
a energia e a paz, a vida criada e o criador.*

*Somos o mundo que sente, e irmãos da vida
somos a aventura de ser vida e sentimento.
E assim em cada ave que voa há nossa alma,
e em cada ave que morre, a nossa dor.*

Autor: Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Este relato de pesquisa trata do processo de inserção da Educação Ambiental educação básica, voltando-se para as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos colégios estaduais do campo, localizados no entorno das Unidades de Conservação da Ilha do Mel/PR. A análise toma como eixo as possíveis contribuições da Educação Ambiental para o desenvolvimento comunitário local e a relação das escolas com este processo. Nesse contexto, tem como objetivo analisar quais são as relações entre a Educação Ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário local, a partir da discussão teórica sobre a educação e a formação humana como elementos de transformação social frente a crise socioambiental que se apresenta. Nesse sentido, o estudo é abordado sob o ponto de vista dos professores, já que são eles os principais interlocutores desse processo e mediadores da relação entre a escola e sua comunidade. Busca-se caracterizar como a Educação Ambiental está inserida na práxis docente dos professores e no currículo dos colégios, procurando identificar quais as potencialidades e fragilidades que apresentam, a partir de uma abordagem qualitativa e da triangulação de dados, a luz do olhar dialético da realidade. Entre os principais resultados, aponta-se que os professores, na sua prática pedagógica, tendem a abordar o local nas quais as escolas se localizam e a realidade dos estudantes, valorizando a cultura e a natureza da Ilha. A tese levantada aponta que a valorização da dimensão comunitária da escola na práxis da Educação Ambiental contribui para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território que vivem, possibilitando o desenvolvimento local e consequentemente sua transformação social, com vistas a uma melhor qualidade de vida. Sugere-se que a Educação Ambiental nas escolas do campo necessita ser diferenciada, específica, alternativa, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com o empoderamento comunitário, democratizando espaços de participação e veiculando saberes significativos, que possibilitem oportunidades reais para que as comunidades consigam romper com as situações e relações que as silenciam e, por vezes, asparalisam. Dessa forma, compreende-se que a Educação Ambiental pode colaborar tanto para a redução da pobreza e das desigualdades sociais, quanto para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade local, na busca do desenvolvimento de comunidades mais sustentáveis.

RESUMEN

Este informe de investigación se ocupa del proceso de inserción de la Educación Ambiental en la educación básica, volcándose a las prácticas pedagógicas de los maestros que trabajan en escuelas estatales en el campo situadas en las proximidades de las áreas protegidas de Ilha do Mel / PR. El análisis toma como eje la posible contribución de la educación ambiental para el desarrollo de la comunidad local y la relación de las escuelas con este proceso. En este contexto, se pretende analizar cuáles son las relaciones entre la educación ambiental, planes de estudio y el desarrollo de la comunidad local, a partir de la discusión teórica sobre la educación y la formación humana como elementos de transformación social frente a la crisis ambiental que se presenta. En este sentido, el estudio es planteado desde el punto de vista de los profesores, ya que son ellos los principales actores de este proceso y los mediadores de la relación entre la escuela y la comunidad. Se busca caracterizar cómo la educación ambiental está inserta en la práctica docente de los profesores y en el plan de estudio de las escuelas, tratando de identificar cuáles son las potencialidades y debilidades, a partir de un abordaje cualitativo y de la triangulación de los datos, a la luz de una mirada dialéctica de la realidad. Entre los principales resultados, se observa que los profesores en su práctica pedagógica, tienden a tratar el lugar donde las escuelas se localizan así como la realidad de los estudiantes, valorando la cultura y la naturaleza de la isla. La tesis planteada apunta que la valoración de la dimensión comunitaria de la escuela en la práctica de educación ambiental contribuye para recrear los lazos de pertenencia de los sujetos al territorio en que viven, lo que posibilita el desarrollo local y por lo tanto su transformación social, con miras a una mejor calidad de vida. Se sugiere que la Educación Ambiental en las escuelas del campo necesita ser diferenciada, específica, alternativa, comprometida con el empoderamiento comunitario, democratizando los espacios de participación y la transmisión de conocimientos significativos, que permitan oportunidades reales para que las comunidades consigan romper con las situaciones y relaciones que las silencian, y a veces las paraliza. Por consiguiente, se entiende que la educación ambiental puede contribuir tanto a la reducción de la pobreza y de las desigualdades sociales, como para la conservación de los recursos naturales y de la biodiversidad local, buscando el desarrollo de comunidades más sostenibles.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Conjunto que configura a práxis docente.....	52
FIGURA 2 - Alguns dos principais problemas ambientais atuais.....	62
FIGURA 3 – Projeto social da Educação do Campo.....	93
FIGURA 4 - Linhas de atuação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.....	108
FIGURA 5 - As dimensões do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e seus desdobramentos na escola.....	109
FIGURA 6 - Localização da Ilha do Mel no Paraná.....	127
FIGURA 7 - Áreas (cobertura vegetal) e localização das Unidades de Conservação.....	136
FIGURA 8 - Esquema da Educação Ambiental em Unidades de Conservação proposta pelo MMA/ICMBio.....	140
FIGURA 9 - Imagem aérea da Ilha do Mel.....	143
FIGURA 10 - A toponímia da Ilha do Mel.....	144
FIGURA 11 - Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres.....	147
FIGURA 12 - Farol das Conchas.....	148
FIGURA 13 - Localização das comunidades da Ilha do Mel.....	150
FIGURA 14 - Nível de escolaridade dos grupos de comerciantes na Ilha do Mel...	156
FIGURA 15 - Esquema da educação formal na Ilha do Mel.....	167
FIGURA 16 – Localização das Escolas das Ilhas do litoral do Paraná.....	169
FIGURA 17 - Localização do Colégio Felipe Valentim.....	172
FIGURA 18 - Trilha para chegada e fachada do Colégio Felipe Valentim.....	173
FIGURA 19 - Localização do Colégio Lucy Requião.....	180
FIGURA 20 - Trilha para chegada e fachada do Colégio Lucy Requião.....	181
FIGURA 21 - Os eixos temáticos da proposta pedagógica para as escolas das ilhas.....	200
FIGURA 22 - Relação eixos temáticos e áreas do conhecimento.....	200
FIGURA 23 - Exemplo de Plano de Trabalho Docente organizado por área do conhecimento.....	203
FIGURA 24 – Triangulação da coleta de dados da pesquisa.....	225
FIGURA 25 - Análise por triangulação de dados.....	235
FIGURA 26 - Exemplo de organização dos dados para análise.....	237
FIGURA 27 - Etapas Processuais Interpretativas da investigação.....	240

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados básicos das escolas/creches municipais.....	168
QUADRO 2 - Organização dos tempos e espaços do Colégio Felipe Valentim.....	174
QUADRO 3 - Matrículas Colégio Felipe Valentim – ano referência 2015.....	175
QUADRO 4 - Relação área do conhecimento/ disciplina/ formação.....	176
QUADRO 5 - Distribuição dos Docentes do Colégio Felipe Valentim/2015.....	177
QUADRO 6 - Distribuição dos colaboradores do Colégio Felipe Valentim/2015.....	178
QUADRO 7 - Evasão e reprovações Colégio Felipe Valentim - ano referência 2013.....	178
QUADRO 8 - Organização dos tempos e espaços do Colégio Lucy Requião.....	182
QUADRO 9 - Matrículas Colégio Lucy Requião – ano referência 2015.....	182
QUADRO 10 - Distribuição dos Docentes do Colégio Lucy Requião/2015.....	183
QUADRO 11 - Distribuição dos colaboradores do Colégio Lucy Requião/2015.....	184
QUADRO 12 - Evasão e reprovações Colégio Lucy Requião - ano referência 2014.....	185
QUADRO 13 - Descrição básica dos professores sujeitos da pesquisa.....	215
QUADRO 14 - Breve história de vida dos sujeitos principais da pesquisa.....	216
QUADRO 15 - Descrição básica dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....	221
QUADRO 16 - Relação dos objetivos com as técnicas de coleta de dados.....	224
QUADRO 17 - Questões da entrevista X objetivos da pesquisa.....	227
QUADRO 18 - Características das entrevistas realizadas.....	228
QUADRO 19 - Características dos grupos de discussão realizados.....	233
QUADRO 20 - Categorias e dimensões de análise construídas.....	238
QUADRO 21 – Organização da hora-atividade proposta pela SEED/PR.....	256
QUADRO 22 – Conteúdos relacionados a temática ambiental por área do conhecimento.....	271
QUADRO 23 – Limites e potencialidades das Unidades de Conservação para a prática educativa.....	313
QUADRO 24 – Objetivos e cursos sugeridos pelos professores.....	321

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEPEASul	Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da região sul
Com-Vida	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
EA	Educação Ambiental
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de jovens e adultos
EM	Ensino médio
EPEA	Encontro Paranaense de Educação Ambiental
FURG	Fundação Universidade Federal de Rio Grande
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização não governamental
PCN's	Parâmetros curriculares nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QFEB	Quadro Funcionários da Educação básica
QPM	Quadro próprio do magistério
REASUL	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
REBEA	Revista Brasileira de Educação Ambiental
REMEA	Revista do Mestrado em Educação Ambiental
SANEPAR	Companhia de Saneamento do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
UC	Unidade de Conservação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unb	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura
UNILIVRE	Universidade Livre do Meio Ambiente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A trajetória da pesquisadora	15
A construção da problemática da pesquisa	19
Objetivos e desenho metodológico	25
O estado atual da questão e a relevância do tema	29
TRAMA CONCEITUAL - ESTRUTURA GERAL DA TESE	35
Apresentação da estrutura da Tese	36
 CAPÍTULO 1 - Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local: relações possíveis e necessárias na perspectiva da transformação social	 38
1.1 Educação Ambiental e transformação social	43
1.1.1 O papel da escola	48
1.1.2 A práxis docente	51
1.1.3 A questão do currículo, da cultura e dos saberes	55
1.2 Desenvolvimento e meio ambiente	61
1.2.1 A relação entre educação e desenvolvimento	75
1.2.2 O desenvolvimento comunitário local	78
1.2.3 O desenvolvimento comunitário local e as escolas do campo	85
1.3 O cenário da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil	94
1.3.1 A inserção curricular da Educação Ambiental na educação básica	112
1.3.2 Alguns aspectos sobre a Educação Ambiental formal no estado do Paraná	116
TRAMA CONCEITUAL - OPÇÕES TEÓRICAS DA TESE	124
 CAPÍTULO 2 - O reconhecimento da realidade	 126
2.1 Comunidades insulares: entre paraísos e fragilidades	128
2.2 A questão das Unidades de Conservação	131
2.3 A Ilha do Mel: que lugar é esse?	142
2.3.1 Breve história	145
2.3.2 As comunidades e a infraestrutura	150
2.3.3 Características socioeconômicas e o turismo	154
2.3.4 A gestão da Ilha e as restrições das Unidades de Conservação	159
2.3.5 Principais problemas ambientais	165
2.4 Características da educação formal na Ilha do Mel	166
2.4.1 O Colégio Estadual Felipe Valentim	171
2.4.2 O Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva	179
2.4.3 O cotidiano escolar: alguns aspectos sobre a organização dos colégios	185
2.4.4 A identificação das escolas “do campo”	196
2.4.5 A proposta pedagógica para as escolas das Ilhas do litoral paranaense	197
TRAMA CONCEITUAL - O CENÁRIO DA TESE	205
 CAPÍTULO 3 - Os caminhos da pesquisa	 206
3.1 O olhar dialético da realidade	207
3.2 A abordagem qualitativa como opção de pesquisa	209
3.3 Os sujeitos da investigação	210
3.4 A metodologia da triangulação de dados	221
3.5 Coleta dos dados	223
3.5.1 Entrevista semiestruturada	225
3.5.2 Observação participante	229

3.5.3 Grupo de discussão	231
3.6 Análise dos dados	234
3.6.1 Organização, interpretação e análise dos dados	236
TRAMA CONCEITUAL - DESENHO METODOLÓGICO DA TESE	242
 CAPÍTULO 4 - A Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Um olhar sobre a práxis docente	243
PARTE 1: Os sentidos da Educação Ambiental	245
A) A concepção de Educação Ambiental	245
B) Motivações iniciais e objetivo central para a inserção curricular da Educação Ambiental	250
PARTE 2: A prática pedagógica da Educação Ambiental	254
A) Planejamento das ações pedagógicas e a inclusão da temática ambiental	255
B) A organização curricular por área do conhecimento	261
C) Materiais de apoio dos professores	265
D) Conteúdos e saberes envolvidos	270
E) Abordagem em relação aos saberes locais	276
F) Práticas pedagógicas de Educação Ambiental	279
G) Avaliação das práticas pedagógicas da Educação Ambiental	285
PARTE 3: A dimensão comunitária da escola	287
A) Relação escola e comunidade	288
B) Unidades de Conservação e comunidades como espaços educativos	293
PARTE 4: Desafios da práxis da Educação Ambiental	300
A) O papel da escola para o desenvolvimento local: o olhar do professor	316
B) A ação escolar, a questão ambiental e suas contribuições para o desenvolvimento local: o olhar da família	323
TRAMA CONCEITUAL - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS COLÉGIOS DA ILHA DO MEL	331
 SÍNTESE CONCLUSIVA – Pela dimensão comunitária da práxis da Educação Ambiental	332
TRAMA CONCEITUAL - A CONJUNTURA DA REALIDADE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	348
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
 APÊNDICES	
Apêndice 1 - Questionário exploratório	365
Apêndice 2 - Protocolo de observação	366
Apêndice 3 - Roteiro das entrevistas	367
Apêndice 4 - Roteiro do grupo de discussão – Professores	369
Apêndice 5 - Roteiro do grupo de discussão – Pais/comunidade	370

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no âmbito das pesquisas sobre a inserção curricular da Educação Ambiental na educação básica. Voltada para as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em escolas do campo localizadas no entorno de Unidades de Conservação, mais especificamente em ilhas (Ilha do Mel/PR), a investigação é abordada sob o ponto de vista dos professores e sob a ótica da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, considerando suas possíveis contribuições para um desenvolvimento comunitário local, compreendido como um modelo alternativo de desenvolvimento no qual as principais beneficiadas economicamente são as próprias comunidades.

Para iniciar é importante salientar que as escolhas que vamos fazendo ao longo da nossa constituição enquanto sujeitos, atuantes no mundo, trazem consigo uma bagagem de experiências vividas¹ e de saberes que carregamos e estão em constante transformação. Sendo a práxis uma “atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo” (LOUREIRO, 2012, p. 144), entendo que não há transformação sem incorporação concreta ao modo de vida dos sujeitos e a sua existência cotidiana: *não há como transformar o mundo sem mudar a nós mesmos*. Não há ação educativa transformadora sem atitudes individuais e coletivas conscientes, coerentes e sinceras.

No âmbito das motivações e inquietações para a pesquisa, começo compartilhando as experiências e opções feitas durante minha trajetória profissional-formativa², me apresentando como professora, pesquisadora e militante da educação, situando assim, a investigação e meu interesse pela Educação Ambiental.

¹ “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDIA, 2002, p. 21)

² Consideramos que o trabalho, compreendido como necessidade de produção contínua de nossa própria existência, tem caráter também formativo, já que é por meio dele (mediatizados pelo mundo) que nos tornamos humanos (SAVIANI, 1999; FREIRE, 1979).

A trajetória da pesquisadora

A natureza sempre foi algo que me trouxe paz, felicidade e boas energias. Posso dizer que a natureza sempre fez parte de mim e da minha conexão com o mundo. Quando tive os primeiros contatos com a Educação Ambiental, de uma maneira ou de outra, pude sentir que era esse o caminho que queria trilhar, era a conexão entre meus desejos pessoais, de pesquisa e de opção de trabalho.

Concretamente, a Educação Ambiental entrou na minha vida quando cursei uma disciplina optativa ofertada para os cursos de licenciatura, no último ano de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2003, chamada “Educação e Meio Ambiente” e ofertada por uma professora com toda sua formação voltada à área de Ciências da Natureza. Por ser fundamentada em uma visão mais naturalista do meio ambiente, típica ainda na época nos programas e práticas pedagógicas em Educação Ambiental, tive muitas dificuldades por falta de conhecimentos específicos, principalmente da Ecologia, uma vez que havia cursado o curso de Magistério no Ensino médio, fato que, ao meu ver, contribuiu para essa defasagem. Sofri também preconceito dos próprios estudantes dos outros cursos de licenciaturas, já que era evidente nas falas e atitudes nas relações em aula, a ideia de que meu curso não tinha “subsídios” suficientes para “dar conta” de trabalhar com a Educação Ambiental. Também me deparei com descobertas que me fascinaram, tais como a rede de relações que compõe o Universo, a fragilidade do ser humano frente a ele, e a importância de educar para que a vida no planeta tenha continuidade.

Nesse período era bolsista do setor de educação da Universidade, o que me possibilitou entrar em contato com pesquisas e projetos de professores de cunho social. No final do curso ingressei na Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba/PR, atuando como educadora em uma creche, situação essa que me possibilitou compreender os limites da educação pública em contraposição com a atuação de alguns educadores que, apesar de fazerem parte do mesmo sistema, faziam a diferença pela sua dedicação e disposição nas situações de aprendizagem vividas cotidianamente.

Quando iniciei minha especialização no curso de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento na UFPR em 2004, de caráter interdisciplinar, percebi o quanto as questões ambientais se relacionavam com as sociais, de maneira que não era mais

possível pensar nelas separadamente. A compreensão de que as relações sociais estavam diretamente ligadas as maneiras como os sujeitos se percebiam e agiam na natureza me fez perceber que elas estavam ligadas diretamente à sua cultura. Nessa perspectiva, investiguei na monografia de conclusão do curso sobre outros olhares e modos de vida em relação as questões ambientais, a partir de um pequeno grupo de pescadores artesanais residentes em Pontal do Paraná/PR, que ainda preservavam resguardados grande parte dos elementos da sua cultura tradicional, entre eles seus saberes tradicionais pesqueiros.

Como uma das principais reflexões provocadas pelo estudo, percebi que há formas de se relacionar com a natureza que consideram seus limites, ainda que muitas vezes por falta de opção (recursos financeiros/estruturais). Essas formas de se relacionar advinham da atividade profissional (pesca artesanal), que organiza os modos de viver das comunidades, sendo que a garantia de sua continuidade reside na preservação dos saberes tradicionais que carregam. Intitulada *Compartilhando saberes: os conhecimentos tradicionais e a Educação Ambiental*, a pesquisa procurou mostrar a emergente necessidade da valorização dos modos de viver e saberes tradicionais dos pescadores artesanais, assim como a importância de identificar e compreender mais profundamente as dinâmicas naturais e as teias que compõe a construção destes sujeitos, principalmente pelas universidades. Durante as conclusões do estudo surgiram algumas inquietações: os pescadores artesanais de uma região com características mais urbanas (turismo, comércio, entre outros) teriam ainda a preocupação de transferir essa bagagem de conhecimentos às novas gerações? E os jovens, estavam interessados em preservar essa maneira de viver? Como se davam as relações sociais entre os pescadores artesanais em um contexto no qual coexistiam a tradição e a “modernidade”?

Procurando possibilidades para investigar essas questões, em 2005 ingressei no mestrado em Sociologia na UFPR, que tem uma linha de pesquisa que investiga questões ligadas as ruralidades e ao meio ambiente. Optamos então por estudar um grupo de pescadores artesanais de Matinhos/PR, que apresenta a coexistência citada acima, procurando compreender outros olhares possíveis sobre a conservação da natureza que não as advindas do mundo acadêmico/científico, a partir da investigação rigorosa dos elementos comuns que compunham a identidade do grupo, suas relações e modos de vida, principalmente no que se referia as questões que permeavam a organização da atividade profissional e os saberes

oriundos da observação sistemática da natureza. Assim, a dissertação foi intitulada *Natureza e pesca: um estudo sobre os pescadores artesanais de Matinhos/PR*. Constou-se que há desvalorização da comunidade pela atividade pesqueira, assim como pelos seus saberes e pela sua cultura. Emergia, nesse contexto, a necessidade de ações educativas que, além de trabalhar questões ambientais, contribuíssem para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos a partir de uma formação crítica e organização coletiva (política), a fim de que fosse possível a continuidade daquela cultura. Notei que essa demanda educativa ainda precisava estar afinada, necessariamente, aos interesses dessas comunidades, já que não há transformação sem que os sujeitos encontrem sentido e união nas coletividades.

Sobre a questão profissional, iniciei como auxiliar de educação infantil ainda em 1998, quando cursava o magistério. Em 2004 fui aprovada em um concurso público como Professora³ da rede pública municipal, permanecendo lá até o ingresso como professora substituta no setor de educação da UFPR e em faculdades particulares, em 2006. Iniciando como professora no Ensino superior, pude vivenciar a responsabilidade que temos frente a formação de professores, uma vez que a formação inicial é, sem dúvida, uma etapa crucial, já que as (re) construções e refinamentos das visões de mundo vão constituindo os sujeitos profissionais.

Nesse período tive contato⁴ com professores que atuam em escolas localizadas na Ilha do Mel/PR, que me relataram os problemas sofridos pela perda de identidade da comunidade quando a região passou a ser uma Unidade de Conservação e seus modos de vida foram privados e subordinados a exploração do intenso turismo na região. Surgiu o desejo de investigar como as escolas nessa região percebem seu papel, e como a Educação Ambiental se dá nas propostas curriculares e ações didático-pedagógica dos professores, além de identificar se são articuladas aos interesses e necessidades dos estudantes e suas famílias.

Em busca de possibilidades, em 2013 ingressei no doutorado em Educação da UFPR. A opção por voltar ao doutorado na área de “origem” se deu a partir do entendimento de que ela possibilita, além do compreensão crítica das relações

³ O sistema de ensino da rede municipal de Curitiba nomeava na época “educador” àquele que atuava na Educação Infantil e “Professor” o que atuava no Ensino Fundamental, nomenclatura que os diferenciava pelo fato de que para atuação na Educação Infantil o servidor não necessitava de formação superior, recebia menor salário e tinha o dobro da carga horária do professor.

⁴ Aulas de campo da disciplina de Educação Ambiental do curso de Tecnólogo em Gestão ambiental, em uma faculdade particular de Curitiba/PR.

sociais, a construção de alternativas didático-pedagógicas que sejam capazes de emancipar os sujeitos e proporcionar uma melhoria na qualidade de vida. Nesse sentido, há necessidade de se repensar o papel da escola e do professor, no que se refere as relações que estabelecem entre o currículo e a realidade, produzida historicamente a partir de uma lógica injusta, cruel e desigual.

Em agosto de 2014, fui aprovada em um concurso para professora da UFPR, Setor Litoral, para o novo curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, de caráter interdisciplinar, que considera as especificidades e a identidade dos povos do campo por meio de um processo educacional diferenciado, que seja capaz de vincular a prática pedagógica ao trabalho no campo; dessa maneira, não há disciplinas, e sim módulos, que englobam diversas áreas do conhecimento que se interconectam à partir da docência compartilhada – que prevê a articulação entre pelo menos um professor de cada área de abrangência do curso (humanas, agrárias e naturais).

Essa situação potencializou a perspectiva da pesquisa em dois sentidos: o primeiro em relação a visão que foi sendo construída em contato direto com o projeto da Educação do Campo e a possibilidade real de inserção em diferentes comunidades do campo⁵, além do Projeto Político Pedagógico do setor litoral ser uma fascinante alternativa para a educação tradicional, já que atua à partir de uma concepção teórico-metodológica emancipadora/libertadora e das necessidades e interesses das comunidades; e, segundo, pela possibilidade de estreitamento do contato com os professores das escolas da Ilha do Mel e o amadurecimento da percepção sobre suas realidades, por meio de projetos de extensão e inserção em eventos que eles participavam.

Diante dessa situação, percebo o quanto a Educação Ambiental me transformou nesses anos em que me debrucei a estudá-la, e essa mudança foi se construindo de maneira ora dolorosa, diante do desvelamento crítico da cruel realidade, ora inspiradora, quando vemos alternativas em que a relação entre o sujeito, sua cultura e a natureza é construída a partir de outra lógica. Vejo a Educação Ambiental como um movimento portanto de contracultura, em que ao mesmo tempo que educa também intensifica a luta por mudanças sociais. Mudança

⁵ Atuamos em Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), comunidades quilombolas, de pescadores artesanais, ilhéus, agricultores familiares, etc., em caráter de alternância (Tempo Comunidade e Tempo Universidade) e itinerância (As aulas acontecem nas próprias comunidades).

social é entendida aqui como uma maneira de recuperar o protagonismo das pessoas e concretizar o desenvolvimento humano almejado: sustentável, equilibrado e justo. (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Foi-se construindo, assim, em paralelo a atuação militante que a docência no curso foi me exigindo, a constatação de que na luta dos povos do campo, a escola faz parte de um projeto maior de sociedade; a escola é instrumento de transformação da realidade (melhoria das condições de vida e da dignidade das comunidades), num movimento essencialmente contra hegemônico. Tomei como definição de educação que “Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições” (LOUREIRO, 2012, p. 37).

Nesse cenário, à medida que se estreitava a aproximação com o campo de investigação e com os sujeitos, foi amadurecendo a problemática da pesquisa que apresento a seguir.

A construção da problemática da pesquisa

O presente estudo volta-se para a Ilha do Mel/PR, região considerada a maior atração turística do litoral do Paraná. Atualmente, 95% de sua área é definida como Unidade de Conservação de Proteção integral⁶: uma Estação Ecológica criada em 1982 e um Parque Estadual criado em 2002. No seu entorno, convivendo com as restrições impostas pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP) que as administra, estão as duas principais comunidades: Brasília e Encantadas, com uma população de mais de 1000 habitantes (IBGE, 2010).

A Ilha do Mel é tema de investigação científica de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento desde 1954⁷, sobretudo com ênfase ao estudo de temas estritamente ambientais e alguns mais recentes sobre o potencial turístico da região. Entre as temáticas estão:

A gestão pública e ambiental, o estudo da vegetação, a exploração dos recursos naturais, o saneamento básico, a problemática do lixo, a

⁶ Onde permite-se o uso somente indireto dos recursos, como o turismo, a pesquisa e a Educação Ambiental (SNUC, 2000).

⁷ FIGUEIREDO, J. C. Contribuição à Geografia da Ilha do Mel (litoral do estado do Paraná). Tese (Concurso da Cátedra de Geografia do Brasil) – Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, 1954.

implantação e uso da energia elétrica, a pesca artesanal e em escala industrial, o processo de erosão de certas áreas, a economia do turismo local, entre muitos outros (WESTPHAL, 2014, p. 28).

Entre os trabalhos, destaca-se alguns que subsidiaram o reconhecimento da realidade da Ilha e contribuíram para a construção da problemática da presente pesquisa. Praticamente todos os autores estudados (PIERRI; KIM, 2008; TELLES, 2007; SCHENA, 2006; WESTPHAL, 2014; VILANOVA JÚNIOR, 2015, entre outros) sinalizam que a intensificação da exploração turística e da especulação imobiliária entre os anos de 70 e 80, por parte de “pessoas de fora”⁸, acabaram gerando muitos conflitos de ordem social e ambiental na região. Telles (2007), ao analisar em seu estudo o desenvolvimento turístico de uma das comunidades da Ilha, diz que os conflitos existentes na região são oriundos da falta de um planejamento, em outras palavras, segundo ele não houve um ordenamento territorial adequado à realidade.

Criticando também essa situação, Schena (2006), que investigou as mudanças e permanências sociais, culturais, econômicas e ambientais desencadeadas na Ilha pelo desenvolvimento do turismo, entende que as Unidades de Conservação foram criadas tardiamente, após a intensa e desordenada ocupação e uso do solo, quando muitas pessoas “de fora” já haviam comprado as propriedades dos moradores nativos a um baixo custo e construído muitas pousadas e campings na região.

Nessa perspectiva, alertam Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014) em seu estudo que a implantação das Unidades de Conservação na Ilha também promoveu forte impacto sobre as atividades econômicas tradicionais (pesca e roça artesanal) das comunidades caiçaras nativas e além disso consolidou o turismo como a principal atividade econômica do local. Os nativos passaram a se direcionar às atividades ligadas ao atendimento dos visitantes. O que “sobra” para as comunidades são subempregos, aumentando ainda mais a pobreza e falta de opções de melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Entretanto, Schena (2006, 101) diz que a Ilha, ao se tornar mais “habitável” para o turista, trouxe como consequência “benefícios” do desenvolvimento urbano aos próprios nativos da Ilha, que aos poucos foram modificando seus costumes e tradições e hoje a cultura que encontramos, segundo Kim (2004), é uma mistura de moradores nativos e os “de fora” e turistas de várias partes do mundo. Houve

⁸ Maneira como os nativos se referem aos moradores não nascidos na Ilha. Entre eles, está um grande número de estrangeiros de diversas partes do mundo.

portanto, nesse mesmo período, “várias alterações culturais e sociais na comunidade local, além da degradação ambiental” (KIM, 2004, p.11).

Na pesquisa de Fuzzeti (2007), ao procurar entender a situação do ambiente onde viviam e trabalhavam os pescadores artesanais que ainda resistiam na Ilha, ficou evidenciado que o advento do turismo e a tecnologia trouxeram diversas mudanças tanto na prática da pesca, quanto na conservação da fauna e flora. É comum que a implantação de Unidades de Conservação onde é permitida a presença humana busque a compatibilização entre desenvolvimento econômico e conservação da natureza através da imposição de limites de acesso e de uso do espaço e dos recursos. Dentro desse modelo, a falta de conservação efetiva é interpretada como resultado da violação desses limites, devido à falta de consciência ambiental da população e de controle ou fiscalização por parte dos órgãos ambientais (PIERRI; KIM, 2004). Uma das questões atuais que perpassa essa questão é o “o problema de como executar a conservação da biodiversidade, objetivo principal da conservação, mantendo a ocupação humana em seu interior” (TEIXEIRA, 2005, p. 51).

Atualmente, Telles (2007) sinaliza que a Ilha passa por um momento de problemáticas socioambientais evidentes, diretamente relacionadas a exploração turística. O autor menciona que o cenário local demonstra uma relação de conflitos sociais, afetando na qualidade de vida da população local: “Esta qualidade de vida está diretamente associada à segregação da comunidade, dificuldade de inserção econômica, à perda de laços tradicionais e precariedade de infraestrutura”⁹.

A essa problemática somam-se também a falta de fiscalização nas ações restritivas e não consideração das comunidades nos processos decisórios. Trazendo ainda as contribuições do autor, não há participação dos diferentes atores sociais e o esclarecimento quanto aos seus respectivos benefícios e responsabilidades nas diferentes fases do processo de desenvolvimento da região.

Nessa linha de pensamento, destaca-se o estudo de Pierri e Kim (2008), que procurou mostrar que a efetiva conservação das áreas de preservação depende da sustentabilidade social que, segundo as autoras, pode ser construída a partir do desenvolvimento econômico. O estudo teve como objetivo determinar o grau de compatibilidade existente entre o modelo de desenvolvimento econômico (turismo)

⁹ Ibidem, p. 70

que existe na Ilha do Mel e a sua conservação. A principal contribuição que o artigo trouxe para a construção da problemática da presente pesquisa foi a reflexão sobre o conflito existente na região entre conservação e desenvolvimento, demonstrando em seus resultados que os principais benefícios gerados nesse processo não são as comunidades:

O conflito existente entre conservação e desenvolvimento na Ilha do Mel coloca como questão central o benefício de quem opera o modelo de desenvolvimento vigente, e como desafio da gestão, ter em conta as desigualdades sociais e se dar um papel para regular também a economia e a distribuição da riqueza, funcionalizando a sustentabilidade econômica com equidade social ao objetivo da conservação¹⁰.

Com foco na conservação efetiva da Ilha, as autoras mencionam que se a população local fosse efetivamente a principal beneficiária, “haveria maior possibilidade de que se transformasse em protetora da conservação. Porém, isso não acontecerá sob a operação espontânea do mercado”¹¹. Os resultados do estudo sugerem que esse processo de mudança necessita de intervenção consciente e comprometida do governo, com vistas a proteger e promover as comunidades nativas. Nesse sentido, como nessas áreas o processo de desenvolvimento é modificado, elas necessitam de tratamento diferenciado, ou seja, de um olhar voltado para as novas relações que são construídas quando o local passa a ser considerado protegido. A grande questão que emerge é que sua criação formal, por si só, não assegura a conservação da natureza.

É visível a fragmentação e a ausência de articulação das comunidades, fato que “tornou a sociedade local vulnerável à tomada de decisões externas” (TELLES, 2013, p. 71). Ou seja, a participação da comunidade não se constitui em um instrumento para a interferência nos aspectos da gestão. Essa configuração influencia diretamente na autoestima dos sujeitos que ali convivem, trazendo consequências como a pobreza generalizada, o consumo de drogas, entre outras.

Ajudando a compreender essa situação, Witt (2013) alerta que são cada vez mais frequentes os quadros de injustiça ambiental, nos quais as minorias e as populações em situação de vulnerabilidade socioambiental são as que mais sofrem as consequências da degradação ambiental. Dessa forma, é possível afirmar que a Ilha do Mel é uma *região de vulnerabilidade socioambiental*, que é entendida nessa

¹⁰ Ibidem, p. 13

¹¹ Ibidem, p. 1

pesquisa como uma situação na qual alguns grupos específicos (no caso os ilhéus) se encontram que tem como características

(1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003, p. 17).

É fundamental nesse contexto problematizar os modelos de desenvolvimento e perceber que eles podem ser responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, colaborando para a amenização da pobreza e a conservação dos recursos naturais à partir do fortalecimento da comunidade. Nessa perspectiva, os autores estudados afirmam que hoje programas de desenvolvimento comunitário local¹² são fundamentais na melhoria da qualidade de vida das comunidades e das gerações futuras (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; CARVALHO, 2002). Em relação a um maior equilíbrio entre as comunidades e os recursos, Gómez, Freitas e Callejas (2017, p. 113) alertam para ideais universais, quais sejam: “reduzir a pobreza, fomentar o progresso económico, a proteção ambiental e transformar atitudes não sustentáveis de produção e consumo”.

Nesse momento é importante destacar que a dependência e a carência que os sujeitos estão expostos, consequências da pobreza e do subdesenvolvimento, dificultam e limitam a participação para iniciar um processo de transformação em busca da melhoria da qualidade de vida. Ainda, a não responsabilização que as comunidades que mais se encontram marginalizadas apresentam decorre também da falta de informação e de consciência ambiental, oriundas de um “déficit de práticas pedagógicas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos” (JACOBI, 2005, p. 241).

Telles (2007) identifica que a oferta e o acesso e a qualidade da educação foi marcada por fatores limitantes para a formação da população. A precariedade das condições em que se estruturou a educação básica¹³ na Ilha do Mel, assim como a baixa oferta de capacitação profissional específica, acabaram por reproduzir as

¹² “O desenvolvimento é local porque se desenvolve por e para uma determinada comunidade que assenta num território definido e concreto, com características peculiares e problemas específicos; e comunitário porque se trata de um desenvolvimento onde participam activamente, de forma determinada e organizados em grupos, os membros da comunidade” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 123).

¹³ Apresentada e discutida no Capítulo 4.

desvantagens dos nativos, ampliando “a diferenciação social na Ilha em detrimento da maioria”, situação que serve como exemplo da “omissão do governo em matéria de medidas que visem favorecer a equidade social” (PIERRI; KIM, 2008, p. 12). Nesse sentido, o desnível educacional e de poder aquisitivo muitas vezes acarreta em conflitos advindos principalmente da concorrência pelas atividades comerciais de exploração do turismo.

É histórica a defasagem que o Brasil apresenta em relação a educação dos povos do campo, como é o caso dos ilhéus (CALDART, 2015; ARROYO, 2013; DIEGUES, 1992). Essa população não teve acesso à educação ou, quando teve, a acessou de maneira precária, insatisfatória e com valores agregados que não condizem com a cultura das comunidades. Nesse sentido, do ponto de vista humano e social, a situação educacional no campo é injusta e discriminatória, bem como as políticas públicas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta da realidade específica desses sujeitos (CALDART, 2015). Essa situação se intensifica quando a transferimos para as peculiaridades vividas pelas populações que estão no entorno das Unidades de Conservação.

Na Ilha a primeira escola de educação formal disponível na Ilha do Mel foi ativada em 1982. Até o ano de 2003, a escolarização esteve limitada até a 4ª série do ensino fundamental. Antes disso, para cursar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, os estudantes precisavam se deslocar ao continente. Ou seja, precisavam pegar a barca todos os dias até a cidade mais próxima (Pontal do Sul), salvo quando as condições climáticas, tais como chuva e/ou neblina intensa, não permitiam, fato que contribuía ainda mais para a evasão escolar.

Atualmente há oferta de toda a educação básica na Ilha, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, tanto em Encantadas quanto em Brasília. Entretanto, há diversos e complexos problemas enfrentados cotidianamente pelos professores da Ilha, tais como: precariedade do espaço físico das escolas, como por exemplo espaços pequenos e sem manutenção, falta de materiais e de internet, falta de laboratórios e bibliotecas, entre outros; alta rotatividade de professores, principalmente por conta das situações de trabalho (transporte e estadia), visto que a maioria, além de não serem moradores da região, são contratados por contratos temporários (semestralmente) via Processo Seletivo Simplificado (PSS); dualidade administrativa, ou seja, coexistência no mesmo prédio da escola municipal e dos colégios estaduais, situação que gera diversos conflitos cotidianos; falta de apoio

dos órgãos competentes (Secretarias de educação); falta de participação da comunidade na escola, entre outros.

Somado a isso, em 2009 foi elaborada uma proposta experimental¹⁴ específica para essas escolas, intitulada de *Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense* (SEED, 2009). O documento sugere uma nova organização curricular por áreas do conhecimento, com foco na interdisciplinaridade, de maneira que os conteúdos escolares dialoguem com os conhecimentos tradicionais das comunidades. Essa organização vem sendo construída pelos colégios pesquisados, trazendo muitos desafios de caráter tanto político/administrativo quanto didático/pedagógico.

A partir desse cenário apresentado, a questão central que a tese procura responder e que ao mesmo tempo se compreende que é sua principal contribuição para o campo específico que se situa é: *Quais são as possíveis relações entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local?* Desta, derivam outras mais específicas, tais como: *O que é a Educação Ambiental para os professores? Quais são os sentidos que ela tem para eles? Como as práticas pedagógicas de Educação Ambiental¹⁵ vem sendo desenvolvidas nos colégios? Como os professores estão planejando e operacionalizando a Educação Ambiental? O fato de viver em no entorno de uma Unidades de Conservação chega a escola? De que maneira? Quais são os desafios, no caso pesquisado, para que a Educação Ambiental contribua com o desenvolvimento comunitário local?*

Objetivos e desenho metodológico da pesquisa

À partir dessas indagações, no intuito de *Analisar a relação entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local, a partir da análise das práticas pedagógicas escolares de Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR, sob o olhar dos professores*, elencamos os seguintes objetivos específicos:

¹⁴ Em parceria entre a UFPR Litoral, o Núcleo Regional de Paranaguá e alguns coordenadores das escolas das Ilhas, que reivindicavam a valorização e garantia da diversidade socioambiental, econômica e cultural dos povos das ilhas, a consolidação de seus direitos humanos, autonomia, participação, assim como as relações dialógicas entre as instâncias de educação tanto escolar quanto não escolar e a educação inclusiva. A proposta será discutida no Capítulo 4.

¹⁵ Adotou-se ao longo do texto essa denominação para as ações de Educação Ambiental realizadas nas escolas pelos professores, embasando-se em Torales (2006), para marcar a especificidade da mesma no âmbito escolar.

- Conhecer os sentidos que os professores atribuem à Educação Ambiental, considerando suas concepções, motivações, e objetivos centrais para adotá-la em suas práticas pedagógicas pedagógicas cotidianas.
- Caracterizar como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos professores, considerando o PPP e a organização escolar, os projetos da escola, o planejamento, a avaliação, os conteúdos e saberes envolvidos nas práticas pedagógicas de Educação Ambiental dos professores investigados.
- Identificar como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades, considerando se sua proposta pedagógica é alterada e em que medida à partir do seu entorno (Unidades de Conservação).
- Apontar os desafios da práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social, considerando os limites e potencialidades da organização escolar/curricular.

Partindo desse cenário e dos objetivos propostos, pensou-se no desenho metodológico para atingi-los. Primeiramente se faz necessário dizer que, considerando que as os professores são os principais mediadores entre os conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes, assim como suas “vozes, experiências e opiniões [...] são os elementos vitais da própria mudança” (HAGEMEYER, 2004, p. 83), o foco da presente pesquisa são os professores.

Como recorte de pesquisa, optou-se por trabalhar com os colégios *estaduais* da Ilha, uma vez que como principal critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foram escolhidos os professores das escolas da Ilha que relataram, em um questionário exploratório aplicado no início da investigação, *desenvolverem ou terem desenvolvido atividades de Educação Ambiental*. Nenhum dos professores das escolas municipais se enquadraram nesse critério. Além disso, considerou-se também a organização curricular diferenciada que os colégios apresentam como um potencial para a inserção da questão ambiental, assim como o interesse da

pesquisadora na formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Neste estudo o método científico é compreendido como o conjunto de processos (procedimentos e pressupostos) que serão utilizados durante a investigação. É o delineamento, portanto, do caminho a ser percorrido, já que supõe uma concepção de realidade. A dialética entra aqui como um método de interpretação dinâmica e de totalidade da realidade, já que os fenômenos são considerados sempre em relação com os contextos (social, político, econômico, cultural, etc.) aos quais o objeto está em movimento. Tristão (2004, p. 48) colabora com esse entendimento quando diz que a própria natureza da Educação Ambiental,

Que encara a realidade como processo e não como algo estático, remete-nos a um tipo de pesquisa em que se estabelece uma integração entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e o próprio meio ambiente, com as propostas de modificação da realidade pesquisada com intervenções do pesquisador.

Fazer ciência em uma perspectiva dialética é portanto assumir que o próprio conhecimento, construído historicamente, está impregnado de ideologias, cabendo ao pesquisador “desvelar” o que há atrás das aparências, permitindo-nos olhar o mundo com outras lentes. É assumir também que cada currículo é uma decisão, portanto, de quem o constrói, e esse processo não se dá sem que haja espaço para outros tantos “mundos não-ditos”.

Optou-se por dar a essa investigação um enfoque qualitativo, já que é consenso entre os autores que abordam a questão da pesquisa como construção social (TRIVIÑOS, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2013, entre outros) que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou, em outras palavras, há uma ligação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse ponto de vista, há elementos que compõe essa relação que não são possíveis de serem transformados em números. Dessa forma, esse enfoque foi considerado o mais coerente, já que as práticas pedagógicas dos professores em relação a Educação Ambiental são marcadas por visões de mundo, valores, percepções e concepções que se relacionam cotidianamente entre si.

A partir dessas considerações, delineou-se tanto para Coleta quanto para Análise dos dados a técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 2010; MINAYO, 2005; GOMES, et al. 2005; MARCONDES; BRISOLA, 2014), entendendo que assim é

possível que se tenha maior credibilidade dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que o principal objetivo dessa metodologia visa contribuir não somente na análise do objeto em várias perspectivas, mas enriquecer o olhar e as dimensões que o compõe, validando com maior rigor as pesquisas qualitativas.

Assim, optou-se nesse estudo por trabalhar com três técnicas para Coleta de dados, visto como complementaridades e não como dicotomias (DUARTE, 2002):

- Entrevista semiestruturada, escolhida como técnica central, utilizada como forma de conhecer quais são as percepções sobre a Educação Ambiental que os professores apresentam e como organizam/realizam as práticas pedagógicas de Educação Ambiental
- Observação participante, que permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva e percepções dos sujeitos investigados, assim como enxergue novos problemas ou potencialidades em torno do objeto estudado,
- Grupos de discussão com os professores entrevistados que já trabalharam nos dois colégios, a fim não somente de confirmar as opiniões individuais obtidas nas entrevistas, mas o discurso coletivo dos envolvidos, tanto em relação aos significados atribuídos a Educação Ambiental quanto ao desenvolvimento local da Ilha, além de levantar quais são os principais desafios e potencialidades encontradas no cotidiano escolar quanto a execução de práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Além disso, foram realizados grupos de discussão com os pais dos estudantes, representando as comunidades, para compreender como eles percebem a Educação Ambiental e o papel das escolas no desenvolvimento local.

Para Análise dos dados, foram realizados dois movimentos distintos que se articulam: o primeiro se caracteriza pela análise interna do material e o segundo se caracteriza pela análise propriamente dita. Para tanto, adotou-se três processos interpretativos que dialeticamente se relacionam: 1) pré-análise (transcrição e organização do material coletado); 2) análise contextualizada e triangulada dos dados (diálogo entre a conjuntura macro do campo da Educação Ambiental, autores que tratam da temática específica e dados empíricos), com a finalidade de reconstrução teórica da realidade; 3) síntese-conclusiva, realizada a partir da interpretação da pesquisadora, ou nas palavras de Marcondes e Brisola (2014, p. 206), “uma interpretação das interpretações”.

Colocada a problemática da pesquisa e os caminhos para compreender seu objeto, faz-se necessário ressaltar que a discussão da temática da Educação Ambiental e sua inserção curricular é relevante sob o ponto de vista da transformação social, já que nesse estudo ela é compreendida como uma possível potencializadora da emancipação dos sujeitos e empoderamento das comunidades.

O estado atual da questão e a relevância do tema

A exploração desenfreada da natureza tem forte vínculo com o modelo de organização social das sociedades. No caso da sociedade capitalista, o desenvolvimento possibilitou o progresso e o bem-estar material de uma pequena parcela de seres humanos, “mas também foi – e continua a ser – a causa dos profundos desequilíbrios sociais e ambientais” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 43). É importante que se compreenda que no âmbito dessa pesquisa, ‘desenvolvimento’ não é visto como sinônimo de ‘crescimento econômico’, mas abrange outras dimensões sociais (cultural e política) além da econômica que, por sua vez, tem papel preponderante como agente facilitador na melhoria das condições de vida. O desenvolvimento é portanto, sinônimo de *mudança social*.

Relacionados com o modelo de organização social, de produção e de consumo na sociedade ocidental, os atuais problemas ambientais são globais, mas cada comunidade os vivencia de forma singular e única. Nessa linha de pensamento, concorda-se com os autores que esta é uma crise *socioambiental*, resultado do modo de produção capitalista, que tem como motor a geração de lucro por meio da exploração do meio ambiente e dos seres humanos (LEFF, 2001; TEIXEIRA, 2006; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; LOUREIRO, 2012, 2015; TREIN, 2012). A partir dessa perspectiva é possível compreender a crise como sinônimo da crise das relações sociais (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; SAUVÉ, 2005; TREIN, 2012, entre outros). Nesse sentido, alerta Sauvé (2005) que o objeto da Educação Ambiental é fundamentalmente nossa relação com o meio ambiente.

Essa pesquisa apresenta-se esperançosa e não adepta ao discurso acomodado de que não há o que fazer, uma vez que “o mundo não é... o mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 74) e, dessa maneira, é passível de mudanças. Assim, é preciso que tenhamos clareza de que, embasando-se no pensamento de

Caldart (2015, p. 149), “responder que ‘não há alternativas’ significa admitir um decreto de morte, das pessoas, da natureza, da humanidade, do planeta”.

Importante salientar que no latim, *crise* também pode representar ruptura: “assim, toda crise é oportunidade de mudança, transformação, individual e da sociedade... ou não. É uma questão de escolhas” (GUERRA; BAUER, 2015, p. 228). Problematicar a crise, nesse sentido, é repensar as relações que estabelecem os seres humanos entre si e com a natureza e nesta pesquisa a Educação Ambiental é vista como possível mediadora desse processo de desalienação¹⁶ dos sujeitos e fortalecimento das pequenas comunidades.

Nesse sentido, essa crise demanda uma articulação com a produção de sentido das práticas pedagógicas educativas, que reforcem um sentimento de corresponsabilização e constituição de valores éticos, em uma perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade substantiva, compreendida à partir de Loureiro (2012, p. 38) como a “negação absoluta dos modelos de desenvolvimento sustentáveis construídos no âmbito da economia de mercado” já que estes se baseiam na “primazia do capital sobre a vida”.

Loureiro (2004, p. 77) destaca que a ideia de que a educação pode transformar “vira discurso vazio de sentido prático de for desarticulado da compreensão das condições que dão forma ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas”. Na ordem capitalista, as mudanças podem e devem ocorrer, embutidas pelo discurso de “inovações”, mas desde que não seja alterada a lógica fundamental de seu funcionamento – que é em seu cerne exploratória de seres humanos e de recursos naturais.

De início, cabe esclarecer que a Educação Ambiental que se discute no contexto do presente estudo parte de uma perspectiva crítica, já que tem seu ponto de partida na interpretação da realidade social da sociedade capitalista e compreende a educação como reprodutora das relações sociais, que se apresentam injustas e desiguais (SAVIANI, 1999). Seu objetivo é, num sentido mais amplo, a superação da realidade desigual que vivenciamos, em outras palavras, a “transformação das sociedades predatórias – ambiental e socialmente – organizadas

¹⁶ Compreendida como o “reconhecimento dos nossos limites naturais, à identificação e superação consciente e ativa dos limites que a sociedade nos coloca, definindo democraticamente novos limites considerados válidos para a convivência social e coletiva, num contínuo transformar” (LOUREIRO, 2012, p. 143).

sob o modo capitalista de produção, em sociedades sustentáveis, social e ambientalmente” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014, p. 159).

Seu cerne é, portanto, a problematização da prática social dos sujeitos: tem a realidade como ponto de partida e chegada dos processos educativos. Assim, de uma cultura do consumismo e da acumulação, a Educação Ambiental pode possibilitar que haja o enfrentamento e o reconhecimento dos conflitos e contradições existentes na apropriação e usos dos recursos naturais, superando a mercantilização da vida (LOUREIRO, 2009). Nesse sentido, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade (SAUVÉ, 2016).

É necessário não somente “denunciar” as consequências do sistema capitalista, mas “anunciar” que é possível um movimento de mudança. Nesse sentido, “não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ele se faça também como anúncio de uma outra direção” (TREIN, 2012, p. 310).

Tomando como referência esse pensamento, a escola é compreendida nesse estudo como uma construção social (LOPES 1999; SAVIANI, 2003; BRANDÃO, 1981) que pode potencializar essa transformação, aliando conteúdos emancipatórios e compreensão crítica da realidade nas suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Nesse contexto, a educação é interpretada à partir de uma perspectiva de transformação e da humanização dos seres humanos, uma vez que

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

É na temática ambiental que a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade, por meio da criação de canais de comunicação com a população, nos quais seja possível a discussão e reflexão sobre papel dos cidadãos nas condições socioambientais (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 149) mencionam em seu trabalho que nesse cenário “torna-se necessário a construção de um currículo que venha a garantir a dimensão ambiental como atividade nuclear da escola”. É crucial portanto pensarmos em estratégias que possam fortalecer o papel político da escola (SORRENTINO, 2005) e a Educação

Ambiental tem apresentado, segundo Torales (2013) um grande potencial de vinculação entre a escola e a sociedade.

Neste panorama, é importante ressaltar a importância da Educação Ambiental nos processos formais de ensino

O trabalho pedagógico-educativo é um importante elemento ao processo de reação social às demandas ambientais, podendo ser considerado como uma peça essencial de favorecimento às discussões, desencadeador de experiências e vivências formadoras, de exercício da cidadania ou espaço integrado/integrante de uma dinâmica social (TORALES, 2013, p. 2).

Não é mais novidade que o campo da pesquisa em Educação Ambiental cresceu no Brasil na última década (KAWASAKI; CARVALHO, 2009). Mais do que números, é preciso pensar na questão qualitativa desse cenário:

Há que se destacar a amplitude e a abrangência dessa área de investigação, observável na diversificação de temáticas, linhas de pesquisa, áreas do conhecimento, sujeitos envolvidos, abordagens teóricas e metodológicas e contextos educacionais que, cada vez mais, ampliam-se e ocupam novos espaços sociais e educacionais¹⁷.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2004 identificou que 94% das escolas desenvolvem algum trabalho ou atividade de Educação Ambiental. Minha prática como docente tanto na rede municipal de ensino, na qual vivenciei diversas iniciativas de trabalhos com Educação Ambiental, quanto à partir dos relatos e experiências dos meus estudantes dos cursos de licenciaturas, também apontam nessa direção. Hagemeyer (2004, p. 77) em sua pesquisa também identificou que a “questão ambiental (degradação, extinção de animais, descaso do homem para com os rios e parques, etc.) está definitivamente posta no trabalho curricular”.

Nesse contexto, Torales (2013, p. 3) destaca que deveríamos utilizar o verbo “potencializar” e não “inserir”, como algo que esteve ausente, já que “como expressão da cultura humana, este tema esteve presente, de forma natural, explícita ou implícita no fazer escolar”. É algo que já faz parte do contexto escolar, mas que merece um maior destaque.

O currículo é a forma política da inserção da Educação Ambiental no espaço escolar (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014). Há de se considerar, ainda, que o currículo é um território em crescente disputa (ARROYO, 2013). A inserção da

¹⁷ Ibidem, p. 145

Educação Ambiental no currículo da educação básica é, portanto, uma discussão importante e delicada para o campo.

Trein (2012) e Tozoni-Reis (2013) chamam a atenção para o fato de que a problemática da inserção da dimensão ambiental nos currículos escolares é uma questão ainda pouco explorado nas pesquisas sobre a temática. Nessa mesma perspectiva, Torales (2015) ressalta que há necessidade de mais pesquisas no campo da Educação Ambiental que aprofundem questões referentes as propostas curriculares e aos próprios fundamentos da docência. Especificamente sobre a temática que envolve a presente pesquisa, a autora destaca que “a compreensão da práxis dos docentes se configura em um importante aporte para avaliar as propostas educativas institucionais, tomando como referência o ponto de vista dos professores”¹⁸, uma vez que a Educação Ambiental só se efetivará no espaço escolar quando os professores tomarem para si essa responsabilidade, “tanto em seu labor profissional, como em termos pessoais e coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar”¹⁹.

Cabe salientar que há também uma fragilidade de pesquisas e intervenções em Educação Ambiental voltadas as especificidades das populações e das escolas do campo, segundo Zakrzevski (2004). Somado a isso, a autora alerta que, de maneira geral, a maioria das pesquisas “retrata ainda a forma passiva de contemplação ou da compreensão descritiva da situação marginalizada, sem evidenciar uma ação metodológica”²⁰. A Educação Ambiental nas escola do campo, que colaborem com a redução da pobreza e com a conservação da natureza, deve ser “específica, diferenciada, isto é, alternativa, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos”. Ou seja, ela precisa ser baseada em um contexto próprio e reconhecida, dessa forma, em “suas multiplicidades, necessidades e regionalidades”²¹.

A presente pesquisa traz como contribuição ao campo a discussão sobre as possibilidades que a Educação Ambiental, em escolas do campo, pode trazer para a transformação das situações de vulnerabilidade socioambiental das comunidades, e apresenta o desenvolvimento comunitário local como um caminho possível para

¹⁸ Ibidem, p. 270

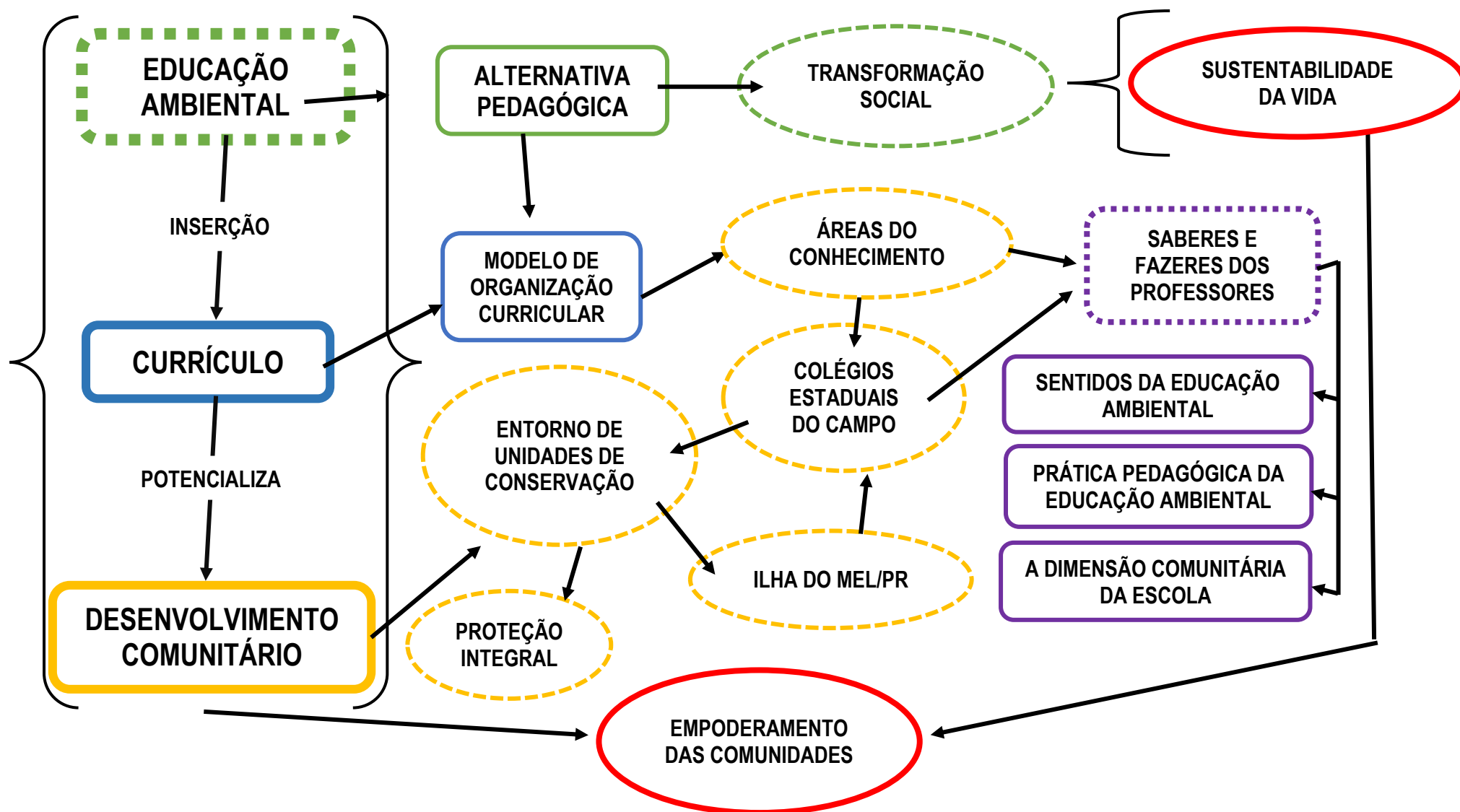
¹⁹ Idem, 2015, p. 269

²⁰ Ibidem, p. 80

²¹ Ibidem, p. 84

isso. A melhoria nas condições de vida precisa ser vista inseparavelmente das condições de formação emancipatórias que permitam aos sujeitos a participação nos processos decisórios, de transformação e melhoria social, de maneira geral. Podemos dizer nesse sentido que o estímulo as transformações políticas e organizacionais das comunidades já é por si só um estímulo as mudanças econômicas (CARVALHO, 2002).

ESTRUTURA GERAL DA TESE



Apresentação da estrutura da Tese

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos e uma síntese final. O primeiro capítulo procura descrever as bases teóricas que sustentam a relação com o objeto de pesquisa, apontando quais são os subsídios conceituais necessários à sua problematização. Inicia-se nesse sentido discutindo o cerne da crise socioambiental que vivenciamos, procurando relacioná-la as maneiras como a educação vai se desenvolvendo como um mecanismo de adaptação dos sujeitos à realidade.

São nítidos os diversos conflitos entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos por não questionarem o problema dos níveis desiguais de desenvolvimento e a relação com as diversidades culturais, sociais, econômicas, naturais e históricas de dominação existente entre os variados países (MORALES, 2009, p. 164). Por isso procurou-se discutir os modelos de desenvolvimento econômico ao longo da história brasileira e suas relações com o meio ambiente, apresentando o desenvolvimento comunitário local como um modelo no qual as comunidades são as principais beneficiadas e consequentemente elas se responsabilizam pela conservação ambiental da região. Optou-se então por identificar como o campo da Educação Ambiental foi se constituindo ao longo da trajetória histórica no Brasil. Após esse panorama, apresentamos uma discussão sobre a educação para transformação social, destacando o papel da escola, a práxis docente e o currículo.

É nesse sentido que procuro apontar nesse capítulo elementos que nos façam compreender a relação, possível e necessária, entre a *Educação Ambiental*, que é uma educação que tem potencial para contribuir na transformação da realidade e dos valores vinculados socialmente (LOUREIRO, 2004, 2012; TREIN, 2012; SAUVÉ, 2016; entre outros); o *currículo*, que é uma forma concreta de possibilidades de mudança (TORALES, 2006, 2013; TRISTÃO, 2004, 2007; VASCONCELLOS, 2011; entre outros), à partir da instrumentalização (SAVIANI, 2003) necessária para a emancipação dos sujeitos e superação das desigualdades sociais e degradação ambiental atuais, e o *desenvolvimento comunitário*, compreendido como uma das possibilidades reais para que as comunidades possam efetivamente repensar a dinâmica da qual fazem parte, ressignificando-a e modificando sua qualidade de vida (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; CARVALHO, 2002).

No segundo capítulo apresenta-se elementos para um reconhecimento da realidade pesquisada, trazendo algumas peculiaridades características da Ilha do Mel, assim como uma breve história sobre a origem das Unidades de Conservação no Brasil e quais as influências que as comunidades sofrem na sua implementação.

No capítulo 3 descrevemos o caminho metodológico que se adotou na pesquisa, procurando mostrar de que forma a coleta e análise dos dados possibilitou que se atingisse os objetivos propostos.

O capítulo 4 apresenta a análise do material coletado à luz da teoria utilizada e das categorias e dimensões de análise construídas. Optou-se por discutir a questão específica da inserção curricular da Educação Ambiental no contexto brasileiro e dialogar com os autores que tratam dessa temática em conjunto com a interpretação dos dados empíricos, procurando evidenciar no que essa conjuntura afeta a práxis dos professores investigados.

Na síntese final, apresenta-se as considerações da autora sobre o objeto pesquisado, trazendo um resumo das contribuições do estudo e das perspectivas futuras que os dados empíricos apontaram. Ao final de cada parte, apresentamos uma trama conceitual²², compreendendo que essa metodologia facilita a organização do pensamento e a correlação entre os elementos apresentados, possibilitando a visão da “teia” que pretende-se concluir ao final da pesquisa. Convido-os a refletir sobre as relações, possíveis e necessárias, entre a Educação Ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário local, propõe-se como ponto de partida uma questão levantada por Trein (2012, p. 308): *“que leituras de mundo temos feito e em que medida elas se constituem em leituras crítico-reprodutoras ou se convertem em crítico-transformadoras?”*

²² Compreende-se a trama conceitual a partir do pensamento freireano: esquema de articulações possíveis entre um conceito central, como ponto de partida para as relações entre os conceitos pesquisados que circundam a problemática pesquisada e, conseqüentemente, uma visão mais integrada da realidade e suas interfaces (SAUL, 2011).

CAPÍTULO 1

Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local: Relações possíveis e necessárias na perspectiva da transformação social

*A Educação Ambiental é, ao lado de tudo o que a fundamenta e acompanha, um **outro ponto de partida**. É um **outro aprender a saber** olhar, sentir, viver e interagir entre nós, os seres humanos. [...] é o estender deste outro saber a todo o campo de **relações entre Nós e a Vida**.*

Carlos Rodrigues Brandão

Inspirando-nos na citação de Brandão (2007), que nos convida a repensar a relação entre *nós* mesmos e a *vida*, primeiramente é importante compreender que o ser humano, como ser social, histórico e inacabado (FREIRE, 1979; 1981) é constituído socialmente na relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Ou seja, constitui-se na dinâmica cultural da qual faz parte: ao modificar o ambiente também se modifica. Dessa dinâmica, vivida cotidianamente e singularmente por todos nós, derivam nossos modos de pensar, agir e sentir. Nas palavras de Sauvé (2016, p. 291), ser humano “corresponde essencialmente a uma aventura coletiva: nós construímos nossas identidades na relação com o outro; nosso meio ambiente se constrói na junção entre natureza e cultura”.

Nessa pesquisa a cultura é compreendida à partir de Paulo Freire (1979, p. 21), como “oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza”. Cultura é, portanto, todo o resultado proveniente da criação humana, por meio de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros seres humanos. Nesse sentido, há a coexistência de dois mundos: o da natureza e o da cultura. Ou seja, “o homem é um ser que por natureza produz cultura; esta é sua especificidade natural” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 94).

Para se tornarem “humanos”, os sujeitos precisam passar por um processo de humanização, ou seja, “o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem” (SAVIANI, 2003, p. 7). Portanto, esse é um processo educativo: ele necessita “aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria

existência”²³. É possível afirmar dessa forma que a origem da educação coincide, então, com a origem do ser humano. Contribuindo com essa ideia, Lopes (1999, p. 68) menciona que todos os processos de “produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, como prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, é essencialmente cultivo humano”.

Nesse momento é importante dizer que o trabalho humano é a marca distintiva entre os seres humanos e os demais seres vivos que compõe a natureza (SAVIANI, 2003; TREIN, 2012; LOUREIRO, 2012; PORTO-GONÇALVES, 2008). O ser humano, ao transformar materialmente a natureza por meio do trabalho com intuito de extrair dela seus meios de subsistência, vai criando um outro mundo: o mundo humano ou em outras palavras, o mundo da cultura (SAVIANI, 2003). Quando vista em sua relação com o trabalho, é importante que se evidencie que a cultura não é por si só um fim, mas um processo no qual ao agir sobre ela, a modificamos mas também nos modificamos. O trabalho é, nessa medida, um processo que constitui e permeia toda a especificidade do ser humano (LOPES, 1999; SAVIANI, 2003).

Além dos estímulos que recebem do meio ambiente, os seres humanos também transformam a natureza de acordo com as relações que vão estabelecendo entre si e das necessidades que vão criando de acordo com o pensamento predominante de cada época histórica. Nas palavras de Porto-Gonçalves (2008, p. 94), o ser humano não vai somente se adaptando aos diversos ecossistemas, mas, “moldando-os a ele, em virtude das suas necessidades histórico culturalmente desenvolvidas”. Importante ressaltar, nesse contexto, que o conceito de natureza não é único e dessa maneira cada cultura estabelece um tipo de relação com ela a partir de seu entendimento sobre a mesma (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013; PORTO-GONÇALVES, 2008).

É possível dizer que a função da educação é determinada, portanto, a partir das especificidades de cada cultura (SAVIANI, 2003; BRANDÃO, 1981). Trazendo as contribuições de Carneiro (2006, p. 19), “A produção do conhecimento sobre o mundo vincula-se a processos histórico-culturais da formação das sociedades humanas, gerando valores, conceitos, crenças, padrões de conduta – modos de vida”.

²³ Idem, 2016, p. 16

Nesse sentido, Leff (2001) alerta que é preciso olhar com atenção as características das relações e das racionalidades que circundam na sociedade e que se estabelecem e configuram nos modos de pensar e agir dos seres humanos sobre a natureza. Racionalidades que sofreram alterações ao longo da história da humanidade e que influenciam até hoje a maneira como os seres humanos se relacionam e concebem a natureza. Mas como a racionalidade que separa o ser humano da natureza começou a se configurar?

No século XVII, com o advento do Iluminismo e do Renascimento, houve uma valorização da razão e da centralidade dos seres humanos (antropocentrismo) em sua atuação no mundo, oposta ao teocentrismo presente na Idade Média, ainda que a ideia da dicotomia entre seres humanos e natureza já se fizesse presente nas ideias de separação entre corpo e alma (PORTO-GONÇALVES, 2008; WITT, 2013). Embasadas em um pensamento hegemônico/cartesiano, o ser humano é visto como um ser superior sobre as outras espécies da natureza. Dessa forma, ele passa a ser entendido como um ser à parte do mundo “natural”, oposto à natureza, o que contribuiu para um processo de fragmentação e dicotomização entre sociedade e natureza (PORTO-GONÇALVES, 2008).

O princípio desse pensamento era a laicização da sociedade. Ao delimitar o conhecimento produzido pela razão humana e distingui-lo do campo da fé, a modernidade passa a impulsionar a consolidação do campo científico e tecnológico, já que permitiu o desenvolvimento das ciências da natureza e das ciências humanas (TREIN, 2012; PORTO-GONÇALVES, 2008).

Segundo Porto-Gonçalves (2008, p. 53), “a ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 53). Essa lógica da separação entre ser humano e natureza legitimou relações de dominação e exploração dos bens naturais e dos seres humanos, determinando modificações aceleradas nas forças produtivas que acabam por exigir e modificar outras esferas da sociedade (CALDART, 2015).

O autor afirma que o advento do capitalismo suscitou o fortalecimento dessa visão antropocêntrica de mundo, sendo essa situação evidenciada pela Revolução Industrial no final do século XVIII, no qual via-se a técnica como fator preponderante no crescimento do capital. Esse pensamento fortaleceu a ideia de que os seres humanos pertencem cada vez menos a natureza e necessitam se distanciar dela

para a reconstruírem, gerando uma “segunda natureza” transformada para satisfazer as necessidades humanas. Ora, se a natureza é algo externo aos seres humanos, “algo do qual eles não fazem parte” (WITT, 2013), é legítimo que sua utilização seja para o seu “benefício”.

A visão positivista foi legitimando, portanto, a consolidação de um modo de produção baseado no uso sem fim dos bens naturais e na geração e manutenção de desigualdades sociais (WITT, 2013; PORTO-GONÇALVES, 2008). Entendia-se que a natureza convinha simplesmente como fonte de matéria-prima e insumos, negando a existência de condicionantes ecológicos, não determinando limites à apropriação e transformação capitalista da natureza (LEFF, 2009). O processo de dominação dos seres humanos sobre a natureza naturaliza-se, “num processo crescente de mercantilização da natureza na forma de matérias primas e dos homens na forma do trabalho assalariado” (TREIN, 2012, p. 309).

Pela divisão social do trabalho, instaurado pelo capitalismo, os seres humanos são transformados em mercadoria, assim como os produtos de seu trabalho. Nessa lógica, se o trabalho se reduz a mercadoria, a um bem privado de troca, acaba por perder o caráter autônomo que tinha nas sociedades tradicionais, se tornando uma fonte de poder destrutiva tanto da natureza quanto da própria vida humana (TREIN, 2012). Nas palavras de Porto-Gonçalves (2008, p. 97): “só não vê quem não quer a íntima relação dessa ideia com os propósitos de dominação e submissão de um homem por outro homem”.

Essa divisão “engendra e é engendrada pela desigualdade social, divisão social em classes, ou pela forma da propriedade” (LOPES, 1999, p. 73). Por sua vez, essa divisão também engendra a divisão social da cultura e do saber, uma vez que, além de classificar os seres humanos por meio dos que “tem” e dos que “não tem” acesso a eles, são inseridos “rótulos culturais”, tais como cultura *erudita* e cultura *popular*, fragmentando-a. Essa divisão é mascarada por uma falsa homogeneização cultural, em detrimento da pluralidade: há a imposição de uma cultura dominante, compreendida como a “ideal”, oriunda das sociedades ocidentais. Assim, as culturas são analisadas “em função do que lhes falta para serem iguais às sociedades ocidentais e não em função do que elas têm”²⁴.

²⁴ Ibidem, p. 78

A cultura, que se liga diretamente ao trabalho, na sociedade capitalista torna-se mercadoria justamente porque nega essa relação, quando dá acesso a ela apenas para uma minoria. Recorrendo as ideias de Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 11), é possível dizer, portanto, que a crise que vivenciamos está “enraizada na cultura, nos estilos de pensamento, nos valores e na falta de conhecimento e informação sobre os riscos que a deterioração dos recursos naturais podem provocar na vida humana”. Por isso se torna fundamental o entendimento dessa forma de relação entre o ser humano e a natureza, já que, conforme destaca Trein (2012, p. 306), “somos cada vez menos natureza e somos cada vez mais cultura”.

A busca pela satisfação das necessidades humanas vai se tornando cada vez mais complexa à medida que o próprio ser humano vai aperfeiçoando seu pensamento por meio da ciência e da tecnologia. Esses “avanços” científicos e tecnológicos, segundo Trein (2012, p. 305) “ampliaram as possibilidades de mercantilizar progressivamente tanto os bens da natureza quanto o trabalho humano”. É nesse sentido que Leff (2001, p. 312) defende que a ciência e a tecnologia se converteram na “maior força produtiva e destrutiva da humanidade”. O capital, dessa forma, se torna o elemento que determina o padrão de destruição da natureza e da tecnologização e coisificação da vida (LOUREIRO, 2015; LEFF, 2001). Nesse sentido, é possível afirmar que o capitalismo promoveu a união entre a ciência e a produção (CALDART, 2015).

A crise pode ser considerada nessa perspectiva como uma crise de civilização, que se manifesta tanto pelo fracionamento do conhecimento quanto pela degradação do ambiente, que, nas palavras de Leff (2001, p. 309), são “marcados pelo logocentrismo da ciência moderna e pelo transbordamento da economização do mundo guiado pela racionalidade tecnológica e pelo livre mercado”.

Nesse sentido, o “modelo de felicidade baseia-se no controle da natureza e no aproveitamento dos seus recursos” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 31). Acaba por delimitar, nesse sentido, a felicidade como sinônimo de acumulação de bens e riquezas. Como consequência, Giddens (1991) observa que vivemos em uma época marcada pela desorientação, pela sensação de que não compreendemos plenamente os eventos sociais que ocorrem e que perdemos o controle sobre eles. Para o autor, a complexidade dos problemas que vivenciamos nos desarma, fazendo com que haja uma interdependência cada vez maior entre o espaço global e o local.

A crise que vivenciamos se evidencia, dessa forma, na própria mudança no estilo de *ser* no mundo em sua plenitude. Sua essência gera incerteza e se manifesta em várias esferas: “nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas e no incessante processo de degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas” (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 65). Portanto, para além de ecológica ou material, a crise se configura em uma *crise de valores*, o que implica na emergente necessidade de uma nova racionalidade (LEFF, 2001), que permita a reflexão das configurações em que se estabelecem as relações sociais/culturais, assim como o meio ambiente e a produção.

1.1 Educação Ambiental e transformação social

É consenso entre os autores estudados que a educação é um espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo (SAVIANI, 2003; LOPES, 1999; BRANDÃO, 1981; LOUREIRO, 2004; FREIRE, 1979). Como um dos mais importantes mecanismos de adaptação e de reprodução na sociedade capitalista, a educação pode fazer com que a dominação de seus interesses e “perfeição” de sua ideologia²⁵ se naturalize, tornando ainda mais difícil um processo de mudança social. Sendo assim, as visões de mundo que dão sustentação política e ideológica, científica e tecnológica ao sistema que mercantiliza todas as dimensões da vida deve ser transformado (TREIN, 2012, p. 310), e um dos meios para tal mudança é a educação.

É importante, nesse contexto, que se tenha convicção de que não se trata de pensar que mudando a escola automaticamente se muda também a sociedade, porque na sociedade capitalista a base da mudança está nas relações sociais de produção que interferem e definem o tipo de educação que ocorre nas instituições educacionais. Nesse sentido, a educação é algo muito mais abrangente e embora a escolarização seja importante e seja vista como a instituição “oficial” que “oferta” educação, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana.

Mundialmente, até os anos 70 o que se tinha era uma Educação Ambiental com enfoque preservacionista/conservacionista, resultante da ação de intelectuais e

²⁵ Importante enfatizar que é a ideologia é compreendida nessa pesquisa como “um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes [...] usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUI, 2008, p. 33).

organizações pautada na manutenção de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade (LOUREIRO, 2004). Nesse sentido, os processos educativos em Educação Ambiental estavam associados ao contato direto com “ambientes naturais”, sendo esse um dos seus elementos mais constitutivos e que está no cerne da identidade da Educação Ambiental como campo social (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013). Sua marca era, portanto, a dissociação entre sociedade e natureza. Aliado a isso, a Educação Ambiental era vista como um instrumento pragmático, no que se refere a solução dos problemas ambientais e mecanismos de adequação comportamental, na busca por sujeitos “ecologicamente corretos”.

Nos anos 80, num movimento de integração entre educadores populares de instituições públicas, militantes dos movimentos sociais e ambientalistas, começou a se disseminar no Brasil uma ideia da Educação Ambiental mais voltada a transformação social (LOUREIRO, 2007). Apesar de não ter como temática específica a questão ambiental, esse movimento foi inspirado pelo pensamento de Paulo Freire e a instauração de sua pedagogia libertária e emancipatória, que almeja a ruptura com as formas alienadas que a sociedade capitalista produz.

Essa perspectiva de Educação Ambiental propõe que se *problematize* o ser humano e o meio em que ele vive, o que implica na ideia de que esse ser humano se constrói sobre essa relação: refletindo sobre a realidade, comprometendo-se e compreendendo-se como sujeito histórico de sua própria história (FREIRE, 1979).

Sua marca principal está na afirmação de que a Educação Ambiental necessita vincular os processos ditos ecológicos aos de caráter eminentemente social na sua leitura de mundo e, conseqüente, na forma de intervir e existir na natureza. Nesse sentido, ela reconhece que nos relacionamos com a natureza por mediações que são sociais, ou seja, por dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie que nos formam ao longo da vida (LOUREIRO, 2012).

Nessa perspectiva, a formação dos sujeitos incide sempre sobre as relações sociais o que justifica que somente há sentido se sujeito e coletividade forem pensados nessa relação. Sobre essa questão, Saviani (2003, p. 9) lembra que

As contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam.

Assim, recusa qualquer visão que foque na fragmentação, já que compreende que essa diferenciação entre as partes é o elemento que hierarquiza e portanto constrói a lógica da dominação. Traz como sua característica básica “colocar racionalmente sob questão toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada” (LOUREIRO, 2015, p. 161).

É fundamental nesse momento que se compreenda que a lógica que prevalece hoje na sociedade gera alienação, estranhamento de si mesmo e do outro. No contexto dessa pesquisa entende-se alienação a partir de Freire (1979), Loureiro (2004) e Vasconcellos (2011): como causa e efeito de um longo processo histórico de expropriação dos meios de produção e reprodução sociais da maioria. Ou seja, é gerada pelo processo de separação entre o trabalhador e o produto que ele produz, que se torna estranho ao mesmo.

Torna-se necessário um processo educativo no qual os sujeitos possam “saber-se” e “reconhecer-se” como protagonistas do processo e sujeito de mudança. Se é um processo educativo, necessita de um processo de conscientização que, de acordo com Tozoni-Reis e Campos (2014), é o processo de reconhecimento e interpretação da realidade vivida e da atuação sobre ela. Loureiro (2015, p. 283) destaca que

Ao indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (ainda que sob as coerções sistêmicas) e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo.

Essa tomada de consciência da realidade “cria algo importante para o desenvolvimento: as motivações para a mudança e o desejo de a alcançar” (GOMÉZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 283). Nas palavras de Saviani (2016, p. 22), “não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social*”, que se configura como o ponto de chegada e de partida da prática educativa. A perspectiva crítica da educação procura evidenciar, nesse sentido, a “determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social” (SAVIANI, 2003, p. 9). Nesse sentido, “Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações

mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma hegemônica de organizar a sociedade” (TREIN, 2012, p. 316).

Conscientizar é um verbo complicado de ser utilizado segundo Loureiro (2007b), já que traz consigo a ideia de “levar luz” aos que não possuem, de “ensinar aos que nada sabem”. A conscientização é um processo que permite que o sujeito se torne emancipado, ou em outras palavras, livre para decidir e atuar sobre a sua realidade. É, nesse sentido, que “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 15).

A *realidade* é, nessa perspectiva, um objeto cognoscível. Nesse sentido, segundo o autor, quanto mais conscientização, mais se torna possível desvelar a realidade. Importante ressaltar que esse processo é contínuo e permanente, visto que realidades transformadas ou, em outras palavras, “novas realidades”, também precisam ser interpretadas e apropriadas de maneira crítica: “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”²⁶.

O sujeito, quando compreendido como “ser em situação” (FREIRE, 1979; CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007), vai desenvolvendo sua consciência a partir de sua presença no mundo e de sua ação na realidade, em um processo constante e permanente. A conscientização pode ser compreendida, nesse sentido, como sinônimo de tomar posse da realidade.

Assim, a consciência crítica sobre a realidade é um exercício tanto intelectual quanto empírico, pois dela deriva a práxis transformadora: o movimento no qual a consciência vai se transformando, não é pura ação, mas ação e reflexão. Pode-se concluir, por ora, que a consciência não se transforma a não ser por esse movimento: “não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 1981, p. 113). Nesse sentido, a Educação Ambiental “também é uma educação para a liberdade: liberdade de pensar, liberdade de olhar criticamente, de resistir, denunciar, de inovar, de se engajar” (SAUVÉ, 2016, p. 298).

A liberdade só é atingida pelos sujeitos quando seus atos forem dominados, ou seja, quando os instrumentos (saberes sistematizados) forem fixados por ele. Porque só então o sujeito consegue orientar sua atenção no significado dos conhecimentos e desenvolver sua criatividade a partir deles (SAVIANI, 2003). Nesse

²⁶ Ibidem, p. 28

estudo, concorda-se com as ideias de Loureiro (2004, p. 18) de que participar verdadeiramente dos processos de decisão significa

Compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2004, p. 18).

A participação pode ser entendida e aplicada de diferentes maneiras. Ao compreender que participar é a “autopromoção dos sujeitos e o meio para a concretização da cidadania em suas múltiplas dimensões”²⁷, pode-se dizer que ela seria a negação direta das práticas pedagógicas assistencialistas e paternalistas, calcadas nas ideias neoliberais.

No desenvolvimento comunitário local ela deve ser vista para além da oportunidade de decisões coletivas, como direito de usufruto tanto dos bens materiais como culturais, e sua promoção deve ser entendida como uma “instrumentalização” dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, “significa ‘dar poder’ às pessoas e dotá-las dos meios materiais e intelectuais suficientes para exercer esse poder a favor do bem-estar geral” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 87). Já no desenvolvimento sustentável, a participação é limitada, já que se restringe a decisão dos sujeitos “sobre rol de possibilidades técnicas possíveis para promover a sustentabilidade ecológica” (TEIXEIRA, 2005, p. 55).

Loureiro (2004) ao afirmar que as metodologias participativas são as mais propícias as ações em Educação Ambiental, explica que participar é um processo que promove a interação entre sujeitos, com a finalidade de definir o espaço comum e o destino coletivo. Nesse sentido, quando as metodologias são participativas, seguem entre outras, algumas premissas tais como: a) a transformação das condições materiais é norma para a transformação subjetiva; b) sua intencionalidade é a emancipação humana; c) a verdade é evidenciada pela aplicação prática da teoria.

Trazendo as contribuições de Sorrentino et al. (2005, p. 290), uma prática pedagógica que possibilite uma participação efetiva dos estudantes e comunidade

²⁷ Ibidem, p. 19

Resultam no envolvimento e na organização de pessoas e grupos sociais nas lutas pela melhoria da qualidade de vida fundamentada em valores pós-materialistas, que questionam as necessidades materiais simbólicas de consumo e desvelam outras possibilidades de felicidade, alegria e vida.

Nessa linha de pensamento, Sauvé (2016, p. 294) ressalta que em nível pessoal, a Educação Ambiental tem como tarefa construir uma identidade ambiental que possa trazer significado ao nosso ser no mundo, possibilitando “um pertencimento ao meio de vida” e promovendo “uma cultura do engajamento”. Nesse sentido, o pertencimento ao lugar   condição necessária para a responsabilidade ambiental. Em nível das comunidades, a Educação Ambiental pode potencializar dinâmicas sociais que favoreçam a solidariedade, numa perspectiva colaborativa e crítica das realidades, “porque de todos os modos nós estamos ligados uns aos outros, nós os humanos e os outros seres vivos”²⁸.

Na perspectiva da transformação social, um dos principais instrumentos para sua consolidação é a teoria, que deve ser comprometida com a emancipação dos sujeitos. Dessa maneira, ela “ajuda a ver o que antes não v amos” (TRISTÃO, 2004, p. 51), ou seja, nos ajuda a compreender a prática. Nesse sentido, é fundamental que questões relativas a educação formal²⁹ e seus aspectos específicos sejam problematizados.

1.1.1 O papel da escola

A escola, como *construção social*, atende a interesses específicos; portanto faz-se necessário dizer que analiso nesse estudo particularmente a *escola pública*, que tem características peculiares e que não pode ser comparada a outras instâncias educativas. A escola é a realização genuína da educação formal, assumindo dois objetivos fundamentais: dotar as pessoas com as capacidades e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento individual, assim como adapt las e prepar las para a sociedade que pertence. A modalidade “escolar”, apesar de específica e limitada, hoje é o que identifica-se como a educação “oficial”.   uma

²⁸ Ibidem, p. 294

²⁹ Compreendida como uma modalidade educativa “institucional, convencional e oficial, que responde a uma organização rígida, orientada por conteúdos estabelecidos num currículo prescrito por componentes da sociedade a que se aplica” (GOMÉZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 163). Caracteriza-se, assim, pela burocr cia, hierarquia e obrigatoriedade (em muitos níveis), e concretiza-se por um conjunto de instituições gerido por grupos especializados.

visão da atividade educativa limitada a espaços e tempos sociais (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Conforme vimos, no início da humanidade a educação correspondia ao próprio ato de viver. Ou seja, não se educava através da escola, mas através da vida. Os sujeitos, por exemplo, “aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra”: a formação dos trabalhadores se dava concomitante ao exercício de suas funções ou, em outras palavras, era regida pelo princípio do “aprender fazendo”. O trabalho “fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam e formavam-se como homens” (SAVIANI, 2003, p. 95).

Quando o ser humano deixa de produzir coletivamente seus meios de sobrevivência, que eram de uso comum, e a apropriação de terras assume a forma privada, surge a “classe proprietária” que, por sua vez, “terceiriza” o trabalho com a terra, passando a se configurar como uma classe “ociosa”, conforme destaca Saviani (2003). Nesse contexto, surge a escola, que em grego significa “lugar do ócio”, destinada para os sujeitos que tinham tempo livre, já que não necessitavam trabalhar para seu próprio sustento, pois esse trabalho era realizado pelos seus empregados.

Ainda era secundário o papel da escola, e o trabalho continuava a ser a modalidade principal da educação, principalmente das massas. Com o advento da sociedade capitalista e o surgimento da burguesia, que não era uma classe ociosa, a lógica passa a ser a cidade, uma construção artificial. Dessa forma, o conhecimento intelectual passa a ser uma necessidade, e nesse contexto surge um conjunto de conhecimentos básicos necessários para a perpetuação e reprodução do sistema capitalista.

Nesse sentido é possível dizer que “é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica”³⁰. Importante ressaltar que a ascensão da escola ocorreu conjuntamente com o período histórico onde “as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura sobre o mundo da natureza”³¹, conforme já sinalizado.

Como consequência dessas ideias há a valorização do saber metódico, científico, em detrimento dos saberes emergentes da “espontaneidade”, do cotidiano (SAVIANI, 2003; LOPES, 1999). O pensamento positivista vinculava a objetividade

³⁰ Ibidem, p. 96

³¹ Ibidem, p. 8

dos conhecimentos à neutralidade dos mesmos, desconsiderando que esta última não é possível porque não existe conhecimento sem interesses, sem intencionalidades (FORQUIN, 1993). A divisão entre as ciências e a exteriorização da natureza, portanto, não são noções que se desenvolvem dentro de uma suposta “neutralidade” científica (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013).

A racionalidade instrumental, que se presumia ser a única, prejudicou a capacidade humana de reflexão e de visão em longo prazo, pois reduziu, dissociou, fragmentou o conhecimento (TRISTÃO, 2004). Nesse sentido é importante que se compreenda que

A questão da neutralidade é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere (SAVIANI, 2003, p. 57).

Atualmente, pode-se dizer que a forma como a escola está organizada ainda é inspirada na fábrica, sendo visíveis suas semelhanças: “em termos da organização dos espaços (separados, bem delimitados), tempos (fragmentados) e relações (hierarquizada; ordem rígida)” (VASCONCELLOS, 2011, p. 31). Caldart (2015, p. 150) acrescenta dizendo que essa é herança da escola de massas, que tem como matriz originária relações de subordinação, além das “relações hierárquicas e do acesso ao conhecimento em doses controladas e visando a preparação para uma inserção subordinada (cumprir tarefas) nas relações de trabalho.”

Quando utilizo o termo “massa” estou me referindo ao oposto de democracia, ou, nas palavras de Lopes (1999, p. 81), significa “por si só um aglutinado amorfo de seres humanos sem rosto e sem vontade”. A distinção que se faz recorrente entre a elite e a massa busca “justificar que a primeira detém o poder porque detém o saber, invertendo a questão de que a elite só detém o saber porque detém o poder de dizer o que é ou não saber”³². Aos poucos, a escola tornou-se a forma dominante da educação.

Entretanto, pode-se afirmar que a escola é considerada um espaço no qual há maiores possibilidades de exercer o pensamento crítico (LOPES, 1999). Nesse contexto, novas tarefas são exigidas da escola, não apenas porque ela é a instituição oficial de ensino, mas por desenvolver uma prática intencionada e

³² Ibidem, p. 79

planejada durante um significativo período na vida dos sujeitos (TORALES, 2013). Mas para que a mediação para a construção do pensamento crítico seja realizada, é preciso que o professor se assuma como agente central no processo, e é por esse motivo que refletir sobre sua práxis se torna tão crucial.

1.1.2 A práxis docente

Para vários autores estudados (PIMENTA; LIMA, 2011; TORALES, 2006; HAGMEYER; 2004; TEIXEIRA, 2008, entre outros) os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Pimenta e Lima (2011, p. 12) ressaltam que por esse motivo, se forem deixados à margem, “as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade”. Ou seja, há de se reconhecer a capacidade de decisão dos professores frente as transformações que ocorrem nos currículos (TORALES, 2006), as quais só são possíveis se eles ampliarem a consciência sobre sua própria prática cotidiana.

Torales (2013, p. 8) destaca que os professores “exercem um papel fundamental – de mediação, modulação e interpretação do currículo”. Saviani (2003) destaca que o professor é o mediador entre o conhecimento, a realidade e a sala de aula e, dessa forma, pode ser profundamente político na sua ação pedagógica, ainda que não discusse sobre política.

Nesse sentido, é importante lembrar que a educação, em sua essência, é uma prática intencionada pela teoria e, dessa forma, é ela quem ilumina a ação do professor (PIMENTA; LIMA, 2011). Ela é, também, resignificada no movimento de ação-reflexão-ação:

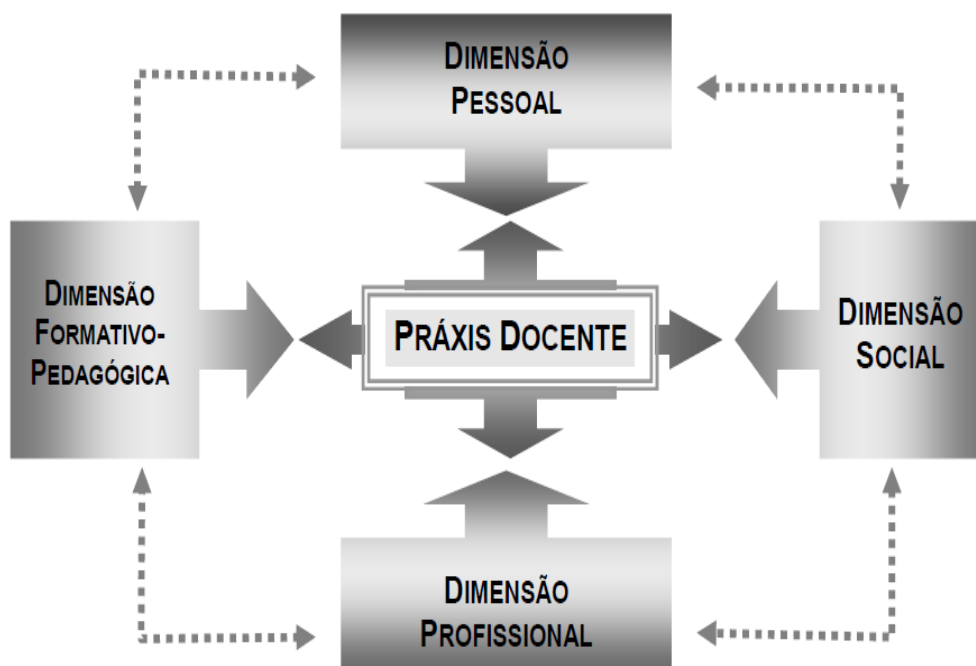
Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2003, p. 107).

A partir do momento que há a união entre a prática e a teoria, tem-se a práxis: *a ação criadora e modificadora da realidade*. Assim, é possível dizer que a prática é o critério de verdade da teoria, e nesse sentido condições práticas pedagógicas pedagógicas precárias também levam a um desenvolvimento precário da teoria, visto que ela não tem elementos suficientes para testar as hipóteses que formulou.

Contribuindo com esse pensamento, Hagemeyer (2004, p. 72) salienta que a práxis “se expressa como ação, reflexão e transformação do sujeito que dele participa, considerando a natureza não material da educação escolar, isto é, a produção de ideias, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. A ideia da práxis, assim, é oposta a compreensão do professor como mero reproduzidor e executor de teorias.

Para Freire (1997) o conceito de práxis docente vai ao encontro de uma ação educativa em que a teoria sem a prática acaba se tornando verbalismo, assim como a prática sem a teoria, se torna um ativismo. Nesse contexto é fundamental identificar os fatores que influenciam ou mesmo determinam a práxis docente, conforme Torales (2006) aponta:

FIGURA 1 - Conjunto que configura a práxis docente



FONTE: TORALES (2006, p. 107)

A autora defende que a práxis docente é mesclada por um conjunto dinâmico de fatores internalizados e subjetivados que se influenciam mutuamente, com base nas dimensões apontadas na figura 4: a) *peçoal*, na medida que relaciona-se as experiências, interesses e desejos pessoais vividos pelos professores; b) *formativo-pedagógica*, na qual há uma mescla entre as experiências pessoais dos professores e os espaços formativos (formação inicial e continuada e seus contextos de trabalho); c) *social*, no sentido do seu papel na mediação e na crítica aos valores veiculados na sociedade; d) *profissional*, já que relaciona-se as experiências profissionais anteriores e prática docente (início da carreira e as experiências atuais) e sua formação. Essa última se caracteriza pelo repertório de conhecimentos específicos à profissão, pela melhoria dos programas de formação de professores e pelas condições de exercício profissional (salários, plano de carreira, responsabilidades funcionais, etc.).

Segundo Arroyo (2013, p. 24), nesse cenário é crucial que se perceba que toda mudança de identidade profissional do professor também afeta a identidade pessoal e consequentemente acaba por refletir na função da escola e do próprio currículo:

O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria. A disciplina que lecionamos e em que nos licenciemos é o referente de nossa identidade profissional.

Importante ressaltar que a formação da identidade do professor é profissional e passa, segundo Pimenta e Lima (2011), por quatro conjuntos de conhecimentos que configuram a docência enquanto um campo específico de conhecimentos: as diversas áreas do conhecimento; os didático-pedagógicos; os saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática docente e o sentido da existência humana individual (pessoal e social).

De maneira geral, é possível entender a crise da identidade dos professores com a própria crise do processo sociocultural que eles vivenciam (HAGEMEYER, 2004, p. 73). Arroyo (2013) diz que a identidade *profissional* do professor não está necessariamente em crise, mas passamos por um processo promissor de nos repensarmos enquanto profissionais, já que temos consciência hoje da complexidade e tensão que envolvem o nosso trabalho docente.

A configuração política que se anuncia no país tende a deixar o professor ainda mais “alijado das reflexões sobre o processo político-pedagógico do contexto em que atua, respondendo passivamente a propostas de mudança impostas e não discutidas” (HAGEMEYER, 2004, p. 81). Atualmente, segundo a autora, os professores “experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado”³³.

Arroyo (2013) contribui dizendo que os próprios estudantes, atualmente, exigem mais dos professores: atender seus problemas, de suas comunidades, enfim, seus processos de vida. Exige-se assim uma postura mais aberta, enriquecedora e plural. É nesse sentido que “A identidade educadora”³⁴ disputa com a identidade docente em tempo completo”³⁵. Essa ampliação da função profissional do professor, que engloba o ensinar-educar, exige uma revisão radical das políticas de trabalho e de formação.

Nessa linha de pensamento, para Pimenta e Lima (2011) é preciso ressignificar a identidade do professor, já que cada vez mais a atividade docente é percebida como uma prática social bastante complexa e que, portanto, está carregada de conflitos de valores que exigem do professor posicionamentos éticos (sensibilidade) e políticos (consciência). Saviani (2003, p. 45) defende que “o compromisso político é o ponto crítico do processo educativo”, o qual, aliado a instrumentalização proporcionada pela apropriação do saber sistematizado, é chamado pelo autor de “competência técnico-política”, que seria a ideal para os professores na perspectiva da transformação social.

De modo geral, uma escola não muda sozinha, “por sua conta e isolada de outros processos de luta e trabalho” (CALDART, 2015, p. 151), mas como professores, podemos fazer opções do que seja mais significativo em cada contexto (TRISTÃO, 2004). Dessa maneira, a democratização do ensino passa pela

³³ Ibidem, p. 69

³⁴ Educadores são compreendidos nesse estudo como “todos os sujeitos, o mundo e as suas circunstâncias económicas, sociais e naturais, bem como todos os processos de transformação em que os seres humanos estão imersos. Portanto, são educadores todas as pessoas, as circunstâncias da vida e a natureza” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 200). Na Educação Ambiental, Torales (2015, p. 269), quando problematiza a especificidade do trabalho docente, destaca que há de se assumir sua diferenciação em relação ao educador ambiental, apesar dos dois terem responsabilidades no que se refere a formação educativo-ambiental: “entende-se que, nem todos os professores poderiam caracterizar-se como educadores ambientais, bem como nem todos os educadores ambientais possuem a formação ou os conhecimentos necessários para o exercício da docência”.

³⁵ Ibidem, p. 26

valorização dos professores, pela sua formação profissional, condições de trabalho, enfim, pelo seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Vasconcellos (2011) defende que o maior desafio nesse contexto é o de articular o currículo profissional do professor com o pessoal, assim como o encontro do currículo escolar com o pessoal dos estudantes.

Nessa linha de pensamento, vale destacar que são os conhecimentos que pautam a ação educativa e estes estão intimamente ligados, portanto, às relações de poder, já que são mais valorizados em determinados contextos que em outros nos quais não se aplicariam em vias da transformação da realidade. Ou seja, é importante se atentar para o fato de que os conhecimentos escolares foram historicamente produzidos, moldados e acordados ao longo de sua construção social e que os principais mediadores dos saberes que circundam o cotidiano escolar são os professores, à partir do currículo.

1.1.3 A questão do currículo, da cultura e dos saberes

O currículo é um território em crescente disputa (ARROYO, 2013). Para entender essa afirmação de maneira mais abrangente, o autor traz os seguintes indicadores: a disputa acirrada pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia, na qual outros projetos de sociedade contra hegemônico vem ganhando destaque; a negação e desvalorização do reconhecimento de outros tipos de conhecimentos, desconsiderando as diversidades culturais, modos de pensar e história dos sujeitos que não foram incorporados ao “núcleo comum” do conhecimento socialmente produzido; a estreita relação entre currículo e trabalho docente nas novas configurações que surgem em torno da disputa sobre projetos e propostas que redefinam e ampliam a compreensão sobre o currículo; a politização das disputas, ou seja, uma reorientação pedagógica que vem ocorrendo no próprio interior das secretarias de educação e do Ministério da Educação (MEC), que buscam aproximar a dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, “na tentativa de abrir currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais”³⁶.

³⁶ Ibidem, p. 17

Vasconcellos (2011, p. 38) alerta que não existe currículo “em si”: existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores, nas condições concretas da escola e da sociedade. O centro do currículo é, portanto, a pessoa, o sujeito: o currículo sendo visto à partir de uma visão mais ampliada, tendo como princípio a atividade humana. Há, portanto, uma “profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores”³⁷.

Assim, a relação entre o currículo e a prática pedagógica não se dá de maneira mecânica, mas o primeiro influencia diretamente o segundo, já que sua força está nos detalhes que compõe o cotidiano: nos tempos (horários e duração das aulas, calendários, divisão das classes por séries, tempos de vivências significativas, etc.) e nos espaços (disciplinas, distribuição arquitetônica da escola, das salas de aula, dos espaços externos, etc.).

É consenso entre os autores estudados que a cultura é o conteúdo substancial da escola e o currículo é a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura (LOPES, 1999; SAVIANI, 2003; BRANDÃO, 1981; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; FORQUIN, 1993). Posiciono-me favorável a ideia de Saviani (2003, p. 14): a escola é uma instituição que tem como papel específico a socialização do saber sistematizado, o qual diz respeito “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo”.

Torna-se fundamental então compreender, segundo o autor, que os conteúdos também são fundamentais no processo de emancipação dos sujeitos, só que precisam ser significativos, uma vez que sem eles a aprendizagem deixa de existir, se tornando uma “farsa”. É preciso se apropriar deles para pensar em estratégias de ação/intervenção na realidade. O autor ressalta que os conteúdos são fundamentais porque a apropriação da própria cultura constitui o principal instrumento para a participação política dos sujeitos. Ao contrário, os sujeitos

Ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...], o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2003, p. 66).

³⁷ Ibidem, p. 28

A organização das atividades da escola, portanto, deve se basear nesta perspectiva, o que seria o mesmo que dizer que é a partir do saber sistematizado, portanto, que o currículo se estrutura. Ainda nas ideias do autor, o currículo pode ser compreendido como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”³⁸. As atividades são nucleares pois se trata da apropriação de saberes que instrumentalizam os estudantes para atuarem de maneira mais ampla na sociedade.

O autor sinaliza que a ideia recorrente é a de que currículo é tudo aquilo que acontece dentro da escola. Se tudo é currículo, não há porque diferenciar as atividades curriculares das extracurriculares, e “com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”³⁹.

No espaço escolar, o currículo é, portanto, o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. E é por essa razão, que Arroyo (2013) diz que é o território mais cercado, mais normatizado do espaço escolar, mas também o mais politizado. O que aponta essa normatização e centralidade no currículo é, segundo o autor, a própria quantidade de diretrizes, normas e políticas que regem os sistemas de ensino, tornando o currículo uma configuração política do poder.

O currículo pode ser considerado como uma possibilidade real da mudança da escola. Nesse sentido, Vasconcellos (2011) sugere que se repense o currículo com carinho mas, acima de tudo, com coragem, uma vez que ele pode estar por trás do desinteresse dos estudantes e do mal-estar docente. Ainda nessa linha de pensamento, o autor defende que, sendo o currículo a alma da escola, a base para qualquer prática educativa, “tanto a atividade docente quanto discente estão, em grande medida, condicionadas pela configuração do currículo que se assume na instituição de ensino”⁴⁰. O currículo está, assim, vinculado à lógica da humanização/desumanização. É, portanto, um território em crescente disputa (ARROYO, 2013).

Na perspectiva tradicional, o currículo é compreendido à partir de uma visão de educação como transmissão de conhecimento e este, por sua vez, é compreendido como “neutro”. Assim, a cultura é concebida como única, homogênea e universal

³⁸ Ibidem, p. 18

³⁹ Ibidem, p. 14

⁴⁰ Ibidem, p. 20

(LOPES, 1999, p. 63). Já na perspectiva crítica, ele é compreendido como “um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos”⁴¹. Dessa forma, “O currículo é uma produção humana, portanto, marcado histórica e culturalmente” (VASCONCELLOS, 2011, p. 29). Ou seja, o currículo não é um campo neutro do conhecimento, como é visto na concepção tradicional (LOPES, 1999, p. 87), mas um “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças”.

Ele assume uma dimensão cultural para além do marco escolar, ou seja, se configura como “o repertório de conhecimentos e práticas pedagógicas humanas, a totalidade de conhecimentos e, num sentido mais sintético, a cultura que o educador e o educando constroem e intercambiam no processo vital quotidiano”. No contexto escolar, Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 175), observando que as mensagens se condensam em um currículo, ressaltam que, Assim, defendem três tipos de currículo que convivem nas práticas pedagógicas das escolas:

- Currículo explícito ou manifesto: se baseia nos conteúdos, nos conhecimentos considerados úteis e tem uma função nitidamente formativa e instrutiva;
- Currículo oculto: se caracteriza pelo conjunto de saberes, práticas pedagógicas e usos cotidianos sem uma intencionalidade educativa;
- Currículo ocultável: é aquele conjunto de saberes e práticas pedagógicas que não se quer conhecer, por motivos éticos ou morais, mas sabe-se de sua existência, sendo próprio das relações interculturais.

Sendo a cultura o conteúdo substancial da educação (FORQUIN, 1993), é importante compreender que as relações que os sujeitos mantêm com sua cultura estão relacionados fundamentalmente com as condições nas quais eles adquiriram os elementos que a compõe. Ou seja, a escola e a ação pedagógica propriamente dita influenciam diretamente a personalidade cultural dos sujeitos (LOPES, 1999; FORQUIN, 1993).

Para aprofundar essa questão, Lopes (1999) ressalta alguns conceitos diversos sobre a cultura que influenciam as maneiras de se organizar o currículo. Destaca-se no contexto dessa pesquisa três deles. O primeiro se refere ao “conjunto de saberes

⁴¹ Ibidem, p. 63

possuídos coletivamente por um grupo social ou por uma civilização”⁴². É aquele que compreende a cultura como um “tesouro”, como um bem, ou seja, se o sujeito tem posse sobre ela, tem um privilégio. A autora destaca que, nessa visão, a cultura é traduzida como mercadoria, do ponto de vista subjetivo – como um valor que distingue o sujeito no meio social – e do ponto de vista objetivo – a cultura materializada nos bens culturais produzidos.

O segundo conceito, mais ampliado, compreende a cultura como “uma articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico da socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”⁴³. Já o terceiro, mais contemporâneo, concebe a cultura como um sistema de significações no qual se comunica, reproduz, vivencia e estuda determinada ordem social.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que em determinado contexto histórico,

São selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar⁴⁴.

Dessa forma, de acordo com a autora, no processo educativo sempre há uma seleção de conhecimentos da cultura que atende a objetivos previamente definidos. O saber que é produzido socialmente, na sociedade capitalista se torna uma força produtiva, já que tende a se tornar propriedade privada da classe dominante; aos demais resta o saber necessário para executar sua função técnica, uma “parcela” do conjunto do saber sistematizado ou, nas palavras de Saviani (2003, p. 76), “apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital”. Assim, a visão que se tem é de que a cultura de massa é “recebedora mas não produtora” de saberes (LOPES, 1999). A autora chama a atenção para o fato de que quem domina um país, como é o caso do Brasil, é quem domina os meios de comunicação de massa, considerados como veículos de ideologias, capazes de criar e recriar os seres humanos.

Dessa forma é possível dizer que o processo de seleção cultural estrutura o conhecimento escolar. Nesse sentido, a escola acaba por decidir que conhecimentos são mais importantes de serem trabalhados mas na maioria das

⁴² Ibidem, p. 66

⁴³ Ibidem, p. 67

⁴⁴ Ibidem, p. 63

vezes não questiona para que – ou quem – servem, ficando restrito ao “como” se dá essa organização e não ao “por que” funciona dessa maneira. Na perspectiva crítica, as questões que circundam o currículo se referem basicamente a sua intencionalidade: “Que currículo? A serviço de quem? Qual sua qualidade? Quais suas prioridades? Quais suas omissões?” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Lopes (1999) ressalta que a questão central para refletir, nesse contexto, é a necessária ruptura do autoritarismo dos saberes ditos dominantes: é preciso desconsiderá-los como únicos saberes que tem validade. Dessa forma, é importante que os sujeitos, independente da classe que pertencem, se apropriem desses saberes em diálogo com outros saberes populares, cotidianos, a fim de que possam ser respaldos para um trabalho contra a cultura de massas e o discurso competente, “verdadeiro”. Nessa perspectiva, Saviani (2003, p. 79) destaca que não deve-se esquecer que

Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massa.

Continuando nessa linha de pensamento, o autor ressalta que para ensinar o saber sistematizado torna-se necessário sua transformação para um saber escolar. Ele define o saber escolar como “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”⁴⁵. Lopes (1999, p. 24) o define partindo de duas premissas:

1) Trata-se de um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado; 2) constitui-se no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos. Em síntese, o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares.

A autora nos ajuda a compreender que há uma mediação didática, processo pelo qual o conhecimento passa por uma didatização na forma de conteúdos escolares. A transposição didática se caracteriza por essa adequação do conteúdo, que considera que o conhecimento escolar é diferente do conhecimento científico, embora ambos sejam instâncias próprias do conhecimento. Neste sentido, a autora

⁴⁵ Ibidem, p. 18

defende a (re) construção de saberes que a seu ver oportuniza um movimento de contraposição a ideia de reprodução do conhecimento, evidenciando que o conhecimento ensinado na salas de aula não são os mesmos produzidos pela ciência ao longo da história.

Essa mediação didática em que passa o conhecimento para se tornar “escolar”, está ainda carregada de influência de ideologias, valores, princípios que se cristalizam na ação do professor. Sendo assim, a compreensão da transposição do conhecimento científico para o escolar não é uma tarefa simples, já que ocorrem diversas “transformações pedagógicas” ao longo desse processo. Portanto, os saberes que circundam a prática pedagógica não podem ser considerados uma atividade individual, mas um fenômeno constituído de muitas relações, repletas de lutas e hierarquias.

Essa transposição, quando tem como premissa a realidade como ponto de partida e chegada da ação educativa, pautada pelos conhecimentos sistematizados, precisa ser relacionada ao modelo de desenvolvimento que se tem em determinada comunidade. Santos (2002, p. 2) destaca que os “modelos de desenvolvimento podem também, e devem, ser intrínsecos à escola, podendo partir desta para a comunidade”. Assim, a escola pode ser vista como um dos diversos agentes promotores de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o autor compreende a escola como “centro de observação social”: ela nos permite observar, analisar, refletir e propor soluções que contribuam para o desenvolvimento local, já que, além de ser um privilegiado de participação na vida das comunidades, tem relativa autonomia em relação as demais instituições que compõe as dinâmicas comunitárias.

1.2 Desenvolvimento e meio ambiente

Na sociedade atual, mais do que nunca constata-se o aumento da interferência dos seres humanos sobre os ecossistemas, provocando significativas alterações em sua dinâmica e gerando um profundo desequilíbrio ecológico em escala globalizada, tais como: “aquecimento da terra, desflorestamento, contaminação de rios e mares, desertificação, extinção de fauna e flora, perda da biodiversidade entre outros, colocando em risco a vida no planeta” (PINTO; ZACARIAS, 2010, p. 40). Nesse sentido, a crise socioambiental que vivenciamos engloba uma complexa rede de

da taxa de lucro a curto prazo, que induzem a padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza”. A crise é, portanto, estrutural, na medida que o crescimento econômico é inerente ao sistema capitalista, que “se realiza sem condições de controle dentro do sistema que o gerou” (TEIXEIRA, 2006, p. 138). Não há como negar a “relação entre ‘crise ambiental’, insustentabilidade, e ‘lógica’ da produção capitalista”⁴⁶.

Dessa maneira, é importante ressaltar que o sistema capitalista é regido por duas leis gerais que são inerentes ao seu processo de desenvolvimento:

A de exploração entre os seres humanos, pela relação entre capital e trabalho (exploração da mais valia pela lógica da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado), e a lei da exploração da natureza (produção que destrói, degenera em vez de interagir com os bens naturais, necessários à vida humana, porque o objetivo do lucro, do negócio é colocado acima de tudo (CALDART, 2015, p. 149).

São portanto duas fontes privilegiadas de riqueza: a exploração da força de trabalho, que gera valor, e a exploração dos recursos naturais (PINTO; ZACARIAS, 2010). Giddens (1991, p. 13) diz que, apesar da sociedade moderna trazer consequências degradantes no que se refere à submissão ao labor maçante e repetitivo do trabalho humano, não foi previsto pelos pensadores do século passado que “o desenvolvimento das ‘forças de produção’ teria um potencial destrutivo de larga escala em relação ao meio ambiente material”, tal qual presenciamos atualmente.

É importante primeiramente enfatizar que a busca pelo desenvolvimento faz parte da natureza humana (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; SAVIANI, 2003), quase como um desejo inato e intuitivo por uma vida melhor: se configura como a busca pela felicidade a partir das necessidades/desejos humanos. Mas há, de acordo com Sauvé (2005), uma nebulosidade em torno da palavra “desenvolvimento”, já que geralmente é centrada na economia. A utilização do termo, nesse sentido,    complexa e arriscada (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 29), mas    necessário que se reflita brevemente sobre ele, já que é a partir desse conceito que a sociedade se busca alcançar melhores condi  o  es de vida.

⁴⁶ Ibidem, p. 139

Meira e Sato (2005, p. 3) se posicionam de certa forma contra o uso do termo desenvolvimento, propondo uma conceituação etimológica que segundo eles, talvez não faça sentido em demais situações:

A palavra desenvolvimento em português revela um antagonismo próprio do idioma [...] que encerra um prefixo “des” de negação a alguma coisa. Uma pessoa pode viver DESludida em função da DESvalorização de sua carreira, sentindo-se DEScontente e DESafortunada nos DEScompassos da crise do DESemprego. No dicionário Houaiss (2001), o prefixo latino “DES” sugere aversão; isolamento; ou intensidade. Assim, o conceito de DESenvolvimento pode significar a oposição do envolvimento; a separação da sociedade e ambiente; ou também o reforço à economia em detrimento de outras dimensões reivindicadas pelo movimento ecológico mundial.

No caso da presente pesquisa, o desenvolvimento é compreendido enquanto um processo histórico e dinâmico, que sofre modificações ao longo do tempo (CARVALHO, 2002). Nesse sentido, o desenvolvimento em si mesmo é um processo social, que dita um modelo de vida, já que “implica uma forma de fazer as coisas, de transformar a natureza, de consumir, de participar e conceber a segurança e o risco. Uma maneira de organizar, de gerir os recursos e de satisfazer as necessidades” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 90).

Os modelos clássicos de desenvolvimento tem como “mola propulsora” do crescimento econômico a industrialização (DIEGUES, 1992, p. 23). Nesse pensamento, os países industrializados são desenvolvidos e os que têm a agricultura como principal economia não: o parâmetro é medido a partir do grau de “desenvolvimento” das sociedades industrializadas. Nesse contexto, o desenvolvimento foi sendo entendido como ‘crescimento econômico’ pelos clássicos da corrente liberal e socialista.

Carvalho (2002), ao procurar diferenciar ‘crescimento’ de ‘desenvolvimento’, diz que a noção de crescimento está voltada ao plano econômico enquanto a de desenvolvimento está relacionada a uma amplitude maior, que extrapola apenas o econômico. Ainda, a partir da segunda metade do século XVIII houve a inserção do termo ‘progresso’, ligado a melhoria das condições de vida das populações. Segundo Diegues (1992), o conceito de ‘progresso’ é uma herança positivista, que está nas origens dos enfoques tradicionais de desenvolvimento existentes no mundo moderno, sendo interpretado portanto como uma evolução gradual.

Inicialmente a meta central do desenvolvimento, segundo Carvalho (2002, p. 111), era “o crescimento através da produção per capita, a partir do entendimento de

que desenvolvimento corresponderia a obtenção máxima da produção de bens e serviços". A Economia "passa a reger a racionalização dos mecanismos de produção-consumo pela teoria do mercado livre, com a geração de capital na relação custos-lucro" (CARNEIRO, 2006, p. 22).

A partir do século XIX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento passa a ser visto ainda mais como sinônimo de crescimento econômico e de industrialização e, nesse sentido, os países subdesenvolvidos eram identificados como "primeiras versões" dos países desenvolvidos, como se houvessem fases para se "alcançar" o desenvolvimento (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Na análise clássica do termo, Carvalho (2002) ressalta que o desenvolvimento trouxe perigosas armadilhas, visto que as regiões subdesenvolvidas eram vistas como atrasadas em relação a modernização tecnológica e ao crescimento econômico. Assim, era necessário que se "convertesse" essas populações, retirando o lugar das sociedades tradicionais para colocá-las em um patamar de sociedades modernas, desconsiderando o aspecto cultural e os impactos a natureza causados por esse tipo de consideração. Nesse sentido, o desenvolvimento tem forte relação com o subdesenvolvimento, que surgiu para substituir a palavra 'pobreza', já que o próprio desenvolvimento gera subdesenvolvimento:

A pobreza e o subdesenvolvimento configuram um sistema complexo no qual cada componente incide nos demais, provocando um desequilíbrio na totalidade. Essa situação impede a superação da pobreza que, com o tempo, chega enraizar-se na vida quotidiana das pessoas e das instituições como um mal social crônico e "natural" (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 49).

Nessa linha de pensamento, Jacobi (2005) ressalta que a base material do processo de desenvolvimento é fundamental, mas o que acontece é que, ao se adotar o termo como sinônimo de 'crescimento' ou 'avanço econômico', sem considerar as dimensões culturais, ambientais ou mesmo sociais que são inerentes a esse processo, nega-se que o desenvolvimento deve ser considerado como um meio e não como um fim em si. Essa influência do fator econômico como decisivo para classificar se a comunidade, região, país, etc. eram desenvolvidas ou subdesenvolvidas, se sustentam em três fatores preponderantes:

a) uma concepção linear e mecânica da História que pressupõe que toda sociedade deve obrigatoriamente passar pelas mesmas etapas de desenvolvimento; b) um esquema etnocêntrico que pretende que o principal objetivo de toda sociedade é adquirir os mesmos valores que controlam as nações desenvolvidas e c) um ponto de vista essencialmente econômico que afirma que o simples fato de utilizar instrumentos da política econômica, já bastaria para colocar um país em via de realizar seus projetos. (LANGOIS, 1980 *apud* CARVALHO, 2002, p. 114)

Segundo Zanoni e Raynaut (2015, p. 9) no século XX, por volta dos anos 50, as concepções de desenvolvimento que prevaleceram foram “imitativas e quantitativas”: tratava-se de fato de diminuir a distância entre o norte e o sul, através de investimentos financeiros, equipamentos e tecnologias originárias dos países industrializados. Na época, com forte influência do pensamento liberal presente nas ideias de Adam Smith, a “prosperidade” não dependia de nenhum fator social, mas do esforço de cada sujeito com vista a melhorar sua situação. O filósofo tinha como principal teoria a de que o desenvolvimento e o bem estar de uma sociedade são oriundos do crescimento econômico e da divisão do trabalho.

Até meados da década de 60, eram considerados normais e necessários no processo de desenvolvimento “os custos ambientais em termos de uso intensivo de recursos naturais, da degradação da natureza” (DIEGUES, 1992, p. 24). Nesse período, muitas multinacionais já haviam se instalado em países menos desenvolvidos, explorando tanto os recursos naturais quanto a mão de obra considerada de baixo custo.

As “certezas” da modernidade, relativas à crença no poder da ciência e da técnica que poderiam tornar os seres humanos “mais felizes” (TREIN, 2012), começam a ser são postas em dúvida, por meio das denúncias sobre as consequências irreversíveis causadas ao meio ambiente que começaram a afetar diretamente a qualidade de vida dos seres humanos. Interessante observar que as primeiras reações contra a abundância da sociedade capitalista não se originaram necessariamente nas sociedades não-desenvolvidas, mas nas camadas da classe média das sociedades industrializadas.

A concepção que prevaleceu na década de 60 foi a de um desenvolvimento integrado, o qual considerava as dimensões sociais, educacionais, políticas e sanitárias (ZANONI; RAYNAUT, 2015). Apesar disso, até início da década de 70 a teoria que ainda prevalecia era a do Capital Humano: para que o país se

desenvolvesse, seria necessário a formação do capital humano; dessa forma, educação, saúde e formação eram fatores fundamentais de crescimento.

De acordo com Trein (2012), a partir dos anos 70, a crise econômica, a social e a ambiental começaram a ser percebidas de maneira articulada, o que não permitia mais tentar superá-las em apenas um de seus aspectos. Houve portanto uma redefinição na concepção do desenvolvimento: ele deveria “respeitar” os limites da natureza. Assim, o conceito de “desenvolvimento” começa a ser discutido e problematizado pela sociedade. Nesse sentido, é possível compreender que a questão ecológica é essencialmente política (PORTO-GONÇALVES, 2008).

Mundialmente, a questão ambiental e sua relação com o desenvolvimento passam a ganhar destaque efetivo, sob duas correntes: uma centrada no trabalho do *Clube de Roma* que reuniu suas ideias num documento intitulado *Limites do crescimento* (1972) que defendia que para o alcance de uma estabilidade entre o desenvolvimento econômico e o meio ambiente era necessário um “congelamento do crescimento da população global e do capital industrial” (JACOBI, 2003, p. 193); e outra centrada nas ideias oriundas da *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano* (Estocolmo - Suécia), à partir da crítica do movimento ambientalista que denunciava que o modo de vida contemporâneo se mostrava insustentável.

No caso do Brasil, Carvalho (2002, p. 57) ressalta que houve nessa época uma “ânsia desmedida” para abrir as portas do país para a indústria estrangeira. Na visão do autor, muitas atitudes tomadas pelo governo brasileiro foram absurdas, calcadas, na verdade, em um modelo de desenvolvimento tradicional, “onde quase sempre havia uma promessa velada de lucros compartilhados para as diferentes partes envolvidas”. Como exemplo, o Brasil, na conferência de Estocolmo, declara que seu interesse pelo progresso econômico é primordial e que a poluição ambiental era uma consequência que não o incomodava. Até mesmo em cartazes expunha essa visão, dizendo que éramos um país sem restrições, “que receberia de braços abertos sua poluição” (CARVALHO, 2002, p. 58).

O autor sinaliza que essa postura do Brasil acabou causando grande indignação nos movimentos ambientalistas, que iniciaram um processo de luta, a partir de pressões e denúncias que tiveram muito mais repercussão internacionalmente do que internamente. Esse movimento culminou na criação do

primeiro órgão oficial⁴⁷ em 1973 que trataria primordialmente das questões ambientais, fato que abriu novos caminhos para elaboração de leis ambientais mais efetivas.

Destaca-se como um dos primeiros modelos nessa perspectiva o 'ecodesenvolvimento', que foi um termo proposto por Maurice Strong⁴⁸ em 1973, como sendo um desenvolvimento que fosse mais sensível a preocupação ambiental no meio rural a partir de uma gestão mais racional dos ecossistemas. Mas, segundo Carvalho (2002), foi Ignacy Sachs quem ampliou esse conceito e o colocou em uma perspectiva mais prática, que partisse de projetos tanto rurais quanto urbanos que fossem orientados para a construção da autonomia e satisfação das necessidades básicas das pessoas. Nesse sentido, Sachs ressaltou a necessidade de um enfoque ao planejamento de estratégias participativas baseadas na solidariedade que fossem adaptadas as singularidades sociais, culturais e ambientais das ecorregiões. De maneira geral, o ecodesenvolvimento propunha uma nova ética de desenvolvimento (DIEGUES, 1992), no qual os recursos naturais de cada ecossistema fossem utilizados em parcimônia com as populações locais.

Para tanto, Carvalho (2002) diz que o ecodesenvolvimento buscava incentivar a participação comunitária e defendia maiores poderes das organizações populares, dando-lhes mais autonomia para administração dos recursos de maneira democrática e descentralizada. Considerava-se que a manutenção de níveis de sustentabilidade dependia de esforços internos das comunidades e da originalidade de projetos que considerassem as singularidades próprias das populações.

Nesse sentido, eram contrárias a padrões e fórmulas aplicáveis a diversos contextos, que fossem universais. Carvalho (2002) ainda destaca que nas propostas ecodesenvolvimentistas, o sistema educacional e mais especificamente a escola ganham destaque, considerando seu papel no reconhecimento das realidades e valorização de saberes locais.

Nesse cenário, o conceito de ecodesenvolvimento contribuiu para a disseminação das ideias sobre os modelos de desenvolvimento na América Latina (ZANONI; RAYNAUT, 2015), como superação das abordagens preservacionistas, integrando as questões ambientais à problemática do desenvolvimento. Esse conceito ganha força quando é apropriado pelo *Programa das Nações Unidas para o*

⁴⁷ Secretaria Especial de Meio Ambiente, vinculada ao Ministério do Interior.

⁴⁸ Secretário-geral da Conferência de Estocolmo e da Rio-92.

Meio Ambiente, que o colocou como centro nos eixos de discussão, mas, segundo Diegues (1992), ele sobreviveu a um período relativamente curto.

Na década de 80, com as articulações entre as áreas da economia e da sociologia, surge o termo ‘desenvolvimento socioeconômico’ e ‘desenvolvimento humano’, que englobava também a questão social envolvida na melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Nessa linha de pensamento, Gómez, Freitas e Callejas (2007) destacam que se tratava de uma visão de desenvolvimento mais centrado nas pessoas, que previa primeiramente a satisfação das necessidades humanas (sociais, culturais e espirituais) no que se refere ao seu desenvolvimento integral. Dessa maneira, relaciona-se com a eliminação da pobreza, pela mediação de conflitos e consolidação da paz, e portanto com uma gestão mais efetiva que desse conta de lutar contra o subdesenvolvimento.

No Brasil, o movimento ambiental obteve maior expressão nas décadas de 80 e 90, associando-se aos movimentos populares que caracterizaram o período de redemocratização da sociedade após os anos de ditadura (CARVALHO, I. C. M., 2003). Até então, o debate ambiental foi se instaurando no regime militar, “muito mais por pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados” (LOUREIRO, 2012). A grande devastação das florestas da Amazônia também começou a ganhar destaque internacional nesse período, pressionando o governo brasileiro a se pronunciar favorável a preservação ambiental.

Reconhecendo que “as consequências ecológicas do modo como a população utiliza os recursos do planeta estão associadas ao modelo de desenvolvimento” (JACOBI, 2005, p. 235), a relação entre desenvolvimento e meio ambiente emerge nesse cenário, com a incorporação das questões ecológicas nas decisões econômicas e políticas por meio de um desenvolvimento que fosse sustentável.

Nos anos 80, o termo ‘desenvolvimento sustentável’ foi utilizado pela *União Internacional para a Conservação da Natureza*. Mas foi por meio do *Relatório Nosso Futuro Comum*⁴⁹ (1987) que a proposta de desenvolvimento sustentável foi apresentada, conceituando-o como um desenvolvimento que procurava atender as

⁴⁹ Também conhecido como Relatório Brundtland, foi elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU), presidida por Gro Harlem Brundtland à época primeira-ministra da Noruega e Mansour Khalid, daí o nome final do documento. Fonte: <http://www.radarrio20.org.br/index.php?r=conteudo/view&id=9>

necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem suas próprias necessidades.

O relatório propõe que os diferentes sistemas que compõe a sociedade devem ser interligados: o *político* no que se refere a participação popular nos processos decisórios; o *econômico* que seja capaz de gerar excedentes em bases confiáveis e constantes; o *social* voltado a resolução da tensões que um desenvolvimento não-equilibrado pode trazer; o de *produção* que respeite as questões ambientais e o *tecnológico*, que busque novas soluções capazes de garantir o equilíbrio ecológico.

É contraditório perceber que o desenvolvimento sustentável é visto por um lado como idêntico ao ecodesenvolvimento, já que ambos almejam que se considere o meio ambiente como fator central no planejamento econômico e que se objetive o bem-estar da humanidade presente e futura, e por outro lado é visto como uma evolução da proposta ecodesenvolvimentista (CARVALHO, 2002). Nesse sentido, em teoria, o desenvolvimento sustentável introduziu uma dimensão ética e também política ao desenvolvimento: este seria um “processo de mudança social, que implica transformações das relações econômicas e sociais” (DIEGUES, 1992, p. 26).

O desenvolvimento sustentável ganhou espaço central no debate político em torno da problemática ambiental na década de 90 (CARVALHO, 2002; TEIXEIRA, 2005; JACOBI, 2005), principalmente a partir da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*⁵⁰, que passou a adotar o termo como base para a construção de políticas de desenvolvimento dos países.

O fato de ser o desenvolvimento sustentável o mais citado tanto na mídia quanto na academia (CARVALHO, 2002), o tornou um modismo na época, um “denominador comum” no discurso político e educacional. O aparente “consenso” sobre o termo, alerta Diegues (1992, p. 29), depende do grupo social que o utiliza:

Para certos setores do movimento ambientalista significa proteção do “verde” independente da realidade social envolvida. Para os empresários trata-se, no fundo, do desenvolvimento que possa garantir a “sustentabilidade da taxa de lucro”, baseada sobretudo na criação e venda de equipamentos contra a poluição. Para certos governos, o termo muitas vezes se constitui o preâmbulo de documentos oficiais para solicitação de empréstimos internacionais a organismos financeiros que foram obrigados a introduzir em seus critérios de aprovação de projetos as variáveis ambientais.

⁵⁰ Conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra.

Nesse cenário, as críticas ao desenvolvimento sustentável se alicerçam em duas frentes, segundo Teixeira (2005). A primeira questiona quais são as funções e limites desse tipo de desenvolvimento, já que ele opera na lógica do modelo capitalista de crescimento econômico e dessa maneira não problematiza as verdadeiras causas estruturais que geram a insustentabilidade. Nessa perspectiva, há continuidade do sistema produtivo e das relações sociais que o sustentam, ainda que se tenha incluído a sustentabilidade social como parte integrante do processo.

Conforme destaca Teixeira (2006, p. 153), ele se enquadra na “conformidade com os ‘efeitos perversos’ da globalização, uma vez que não foi construída na perspectiva da mudança, mas da adaptação”. A pobreza, considerada como uma das causas da insustentabilidade ecológica, não é analisada a partir dos elementos que a geram e a reproduzem, mas nas consequências técnicas que ela traz para a conservação da natureza. Nesse sentido, a solução para atingir o desenvolvimento sustentável seria o investimento no conhecimento científico que desenvolvesse técnicas de produção que pudessem ser aliadas na conservação dos recursos naturais.

A segunda frente de críticas questiona a maneira como foi incorporado o conceito de sustentabilidade ecológica, uma vez que ele passou a “adjetivar o desenvolvimento socioeconômico, ou ainda, para se referir à sustentabilidade social ou econômica” (TEIXEIRA, 2005, p. 55). A noção de sustentabilidade originada na análise de sistemas naturais, principalmente na ecologia, foi deslocada para a compreensão da sustentabilidade.

Segundo Jacobi (2005), a partir daí a sustentabilidade se transformou no carro-chefe do paradigma do desenvolvimento. Destaca Teixeira (2006, p. 140), que na “medida que os problemas ambientais se revelavam cada vez mais complexos e os programas de desenvolvimento neoliberais se impunham, o discurso do desenvolvimento se apropriava da noção de sustentabilidade”.

O desenvolvimento sustentável apresenta como uma de suas fragilidades o próprio conceito de sustentabilidade que está envolvido e sua execução no sistema capitalista. É preciso entender de que “sustentabilidade” se refere: uma que se mostra eficaz para a sustentação e perpetuação do modelo econômico vigente, ao longo das futuras gerações; ou uma outra, que busque o entendimento da existência de “vários tipos de sociedades sustentáveis, ancoradas em modos particulares,

históricos e culturais de relações com os vários ecossistemas existentes na biosfera e dos seres humanos entre si” (DIEGUES, 1992, p. 40).

Ele assume então um conceito plural na medida em que tanto as concepções de desenvolvimento quanto as de sustentabilidade são interpretadas e incorporadas de maneiras distintas. Ainda que os esforços tenham sido no sentido de buscar um consenso e a institucionalização do termo, a expressão “passou a ser usada com sentidos tão diferentes que se tornou uma palavra que serve a todos” (JACOBI, 2005, p. 236). O desenvolvimento sustentável se tornou, portanto, um conceito retórico e contraditório, que:

Combina dois termos que provem de diferentes âmbitos do conhecimento, gerando muitas dificuldades de interpretação: o conceito de “desenvolvimento” legitimado a partir da ideologia capitalista e neoliberal da sociedade para dar conta do crescimento das magnitudes quantitativas derivadas da produção e do capital, e o adjetivo “sustentável”, utilizado desde a ecologia, e que se define como a capacidade de determinado ecossistema manter a população de uma espécie sem diminuir as suas possibilidades de sobrevivência no futuro (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 64).

Diegues (1992, p. 28) frente a essa situação, sugere que se pensem em “sociedade sustentáveis” e não em desenvolvimento sustentável. Nas palavras do autor, é de extrema centralidade que “cada sociedade se estruture em termos de sustentabilidades próprias, segundo suas tradições culturais, seus parâmetros próprios e sua composição étnica específica”.

Contribuindo com esse pensamento, Loureiro, Azaziel e Franca (2003, p. 9) dizem que para compreender o desenvolvimento, na sua esfera social, é preciso refletir sobre “Os sentidos ideológicos agregados ao conceito, as práticas pedagógicas entendidas como sustentáveis e sua suposta capacidade integradora e mobilizadora de grupos sociais”, ou seja, o que é realmente sustentável ou não e para qual realidade. Assim, os autores enfatizam que devemos estar cientes que a utilização do termo ‘desenvolvimento sustentável’ não deve ser compreendido como um conceito científico consolidado, “mas como uma ‘ideia-força’ relevante no debate contemporâneo sobre um novo modelo civilizatório, a ser ainda definido” (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva, existe uma contradição entre esses dois conceitos: desenvolvimento e sustentabilidade (LOUREIRO, 2012; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). O que percebe-se é que ainda prevalece a ideologia do

progresso (JACOBI, 2005), que tende a minimizar ou mesmo rejeitar, tanto no seu discurso quanto nas suas ações, as questões ligadas ao meio ambiente. Sobre essa questão, Sorrentino (et al., 2005, p. 289) diz que

O conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detêm o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã.

Atualmente, os modelos alternativos de desenvolvimento se tencionam radicalmente a partir de duas lógicas (CARVALHO, 2002, p. 123): uma defende a manutenção e expansão dos modelos que já existem que nessa visão possibilitam “lapidar os recursos naturais do planeta com doses de capitalismo humanizado”, e uma que busca transformar esses modelos existentes e principalmente sua forma de produção e consumo, “em programas ecologicamente prudentes e economicamente viáveis para todos”. Nesse sentido, destaco as ideias de Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 90), que compreendem o desenvolvimento como um processo de mudança estrutural

Que procura a sustentabilidade de melhores condições de vida a partir da ‘ação’ concreta e eficaz das pessoas a nível local e global. A estas concretizações do desenvolvimento como meta técnico-racional e processo de mudança estrutural, incluímos a compreensão do desenvolvimento como modelo de vida, pois implica uma forma de fazer as coisas, de transformar a natureza, de consumir, de participar e conceber a segurança e o risco.

Há, portanto, “desenvolvimentos”, frente a diversidade de contextos e realidades, que contradizem a visão dominante, unilateral e parcial, que impõe apenas um modelo.

Em 1990 o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* desenvolveu indicadores de desenvolvimento humano⁵¹, os quais segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007) são um avanço para a visão de desenvolvimento, já que aliam indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (produto interno bruto per capita), ainda que, como destacam os autores, os indicadores dão direito a tudo mas ignoram as estratégias concretas e prioridades que permitem materializar esses princípios.

⁵¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios alguns indicadores.

De maneira geral, a percepção sobre o desenvolvimento foi marcada portanto por três fases:

Na primeira idade, considerava-se que a economia se limitava ao estudo dos mecanismos de produção e consumo de bens materiais e não ia mais além; num segundo tempo, o domínio da teoria econômica estende-se ao estudo do conjunto dos fenômenos mercantis, isto é, deu lugar a relação de troca monetária; hoje, o campo da análise econômica estende-se ao conjunto dos comportamentos humanos e das decisões que lhes estão associadas. (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 24)

Para esses autores, o autêntico desenvolvimento não se refere apenas a satisfação das necessidades básicas, mas abarca também o aumento dos níveis de vida, ou seja, de educação, de cultura, de trabalho, de lazer, etc. e, além disso e talvez mais importante no contexto de se desenvolver uma nova racionalidade em relação ao desenvolvimento, se refere as condições de emancipação e liberdade dos sujeitos.

O “bom desenvolvimento”, portanto, deve considerar tanto a conservação da natureza e da diversidade em todas as suas dimensões quanto o bem-estar humano, se configurando em “um bem-estar econômico, social e cultural que concretizam aspectos que correspondem ao dia-a-dia das pessoas, nos planos local e global” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 82). Assim, é importante que se compreenda como se deu a relação entre o desenvolvimento e os usos dos recursos naturais ao longo do desenvolvimento das sociedades capitalistas, já que “suas leis estão livres das paixões, das ideologias e das subjetividades” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 95). Nega-se que

As relações humanas, sócio-historicamente instituídas, não se estabelecem exclusivamente em função de interesses práticos imediatos como aqueles que se desenvolvem na mediação homem-natureza (técnica), mas também num campo de relações intersubjetivas que é mediado simbolicamente (relação homem-homem)⁵².

Nessa tessitura, é possível compreender a crise socioambiental não como uma simples consequência do crescimento econômico, mas fruto das próprias contradições no interior da sociedade, ou, em outras palavras, dos próprios conflitos que estão no cerne das relações sociais instauradas na sociedade capitalista.

⁵² Ibidem, p. 95

1.2.1 A relação entre educação e desenvolvimento

Sauvé (2005) afirma que a educação é o espelho do desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, “Educação e desenvolvimento conformam um binómio indissociável, porquanto a finalidade de ambas na sociedade é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 168). Essa relação pode segundo os autores ser considerada sob duas vertentes: a que entende a educação como consequência do desenvolvimento (ou efeito) e a educação como prioritária e decisiva para o desenvolvimento. Quando interpretada como *consequência*, supõe-se que quanto mais eficientes forem os serviços aos quais a população tem acesso, incluindo a educação, maior é o desenvolvimento, ainda que em um processo de padronização (formação acadêmica, alfabetização e mão-de-obra qualificada).

Já quando a educação é interpretada como *decisiva*, é vista como estratégia para superar o subdesenvolvimento, ou seja, ela é causa e ao mesmo tempo consequência do desenvolvimento. É uma relação orgânica, já que nessa vertente o processo para o desenvolvimento é compreendido como sendo necessariamente educativo:

Toda a prática educativa é uma ação para o desenvolvimento e todo o processo de desenvolvimento é um acto educativo, pois ao educar-se, ao educar ao aprender e ao partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma maneira de transformar o mundo, de validar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, impõe uma determinada forma de encarar a educação (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 203).

Quando passa a ser vista por interesses políticos a partir da ideia de “desenvolvimento”, a educação coloca-se ainda mais disposta a manipulações e reproduções. Cabe lembrar que a partir da segunda metade do século XX, a educação realmente é colocada sob a determinação das condições de funcionamento da emergente sociedade capitalista, o que Saviani (2003) denomina de “concepção produtivista de educação”.

Em meados dos anos 50 e 60, aliada ao crescimento econômico, a relação da educação com o mercado (emprego) ganha maior ênfase, visto que o que se buscava como finalidade da escola era a conquista da máxima eficiência no trabalho. Vários estudos da época demonstraram que o nível educativo dos sujeitos estava relacionado a melhores salários, o que era visto como indício da contribuição

do capital humano no crescimento econômico. Dessa forma, estratégias para desenvolver a educação foram contempladas na perspectiva de modernização e industrialização, com intuito de serem revertidas no aumento do PIB dos países (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

A complexa relação entre o desenvolvimento e a educação se torna notória quando dados sobre o investimento no ensino primário e seus elevados rendimentos, assim como a educação secundária, mostravam que a educação fazia diferença na convergência entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Assim, abrem-se as portas para a realidade de que a educação é fator preponderante no desenvolvimento econômico e, mais do que isso, o sujeito passa a ser visto como centro do processo de desenvolvimento.

A partir da década de 70, a educação enfrenta uma crise mundial, visto que houve, por um lado, uma crescente defasagem dos conteúdos escolares em relação às necessidades de desenvolvimento da sociedade e, por outro, um progressivo desequilíbrio entre os altos custos com recursos educacionais. Ou seja, quando a educação passa a ser encarada como decisiva no progresso econômico, surge a questão do quanto os países podem ou desejam nela investir.

Na década de 80, marcada pela emergência de um pensamento que considerava os problemas da sociedade de maneira global, evidenciou-se a necessidade de uma educação que fosse integral e nesse sentido as ações comunitárias, que aliassem a educação com as reais necessidades das comunidades, foram intensificadas em várias partes do mundo, como já mencionado.

A partir da década de 90, impulsionada pelas ideias oriundas da *Conferência Mundial de Educação para todos* (Jomtien, Tailândia), que denunciava as condições precárias em que viviam milhares de pessoas, aumenta-se a preocupação com a necessidade de se construir um pensamento mais humanizado, mais solidário, holístico, e a educação é apontada como fator preponderante nesse processo.

Nessa perspectiva, além de adquirir consciência dos sistemas que regem nossa sociedade, a natureza e as relações existentes entre ambas, tornava-se necessário a criação de uma consciência planetária, na qual coexistem a descoberta de si mesmo e o enriquecimento do potencial do sujeito, o que corrobora com os objetivos da educação integral discutidos na época.

A mudança na percepção do conceito do desenvolvimento traz como consequência a revisão do conceito da própria educação, que passa a ser vista como característica da existência humana, enfatizando sua dimensão social, ou seja, “ultrapassa os limites do calendário escolar, deixa de ser patrimônio da escola e vai mais além do espaço da sala de aula” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 189). Compreende-se a diferença entre educação e escolarização, alargando o conceito e identificando-a como aprendizagem ao longo da vida.

Tornam-se inseparáveis, dessa forma, todas as “educações” recebidas pelos sujeitos ao longo da vida, pela família, pelo estado, pela sociedade em geral e pela escola. Passa-se a circular a ideia de uma educação para o desenvolvimento que integre todas as dimensões da vida em suas realidades, o que expande a concepção do processo educativo, não restringindo apenas à escola essa função. É como se pegassem partes inseparáveis – educação, ensino e desenvolvimento - de um só processo, mas cada um com autonomia suficiente para se sustentar (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Para sintetizar essas ideias, é preciso compreender que a relação educação e desenvolvimento se constitui em um processo constante entre o poder transformador do ser humano e os limites que a natureza impõe. Sendo assim, é possível entender que é uma relação de produção e ao mesmo tempo de expressão dos sujeitos, já que permeia o conjunto de hábitos, competências e saberes necessários para repensar e reconstruir o sistema, a natureza e os modos de viver. Neste sentido, a melhoria nas condições de vida precisa ser vista inseparavelmente das condições de formação emancipatórias que permitam aos sujeitos a participação nos processos decisórios, de transformação e melhoria de social, de maneira geral (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

No que se refere ao discurso sobre o desenvolvimento sustentável, a responsabilidade da educação é promover a sustentabilidade social, uma de suas dimensões, na “medida que a pobreza é considerada uma das causas da insustentabilidade ambiental” (TEIXEIRA, 2006, p. 141). Nesse sentido, ela seria uma ponte para a sustentabilidade ambiental e estaria embutida a noção de “funcionalidade” da educação. Ainda segundo essa mesma autora, a perspectiva em relação a educação no discurso do desenvolvimento sustentável no Brasil é a de que a formação tenha como finalidade a integração dos sujeitos à sociedade globalizada. Mesmo que se tenha avançado nessa questão, a autora destaca que

essa sustentabilidade caiu em uma armadilha, já que a educação é vista como promotora de uma competência técnica, considerando-a apenas na perspectiva da integração social.

1.2.2 O desenvolvimento comunitário local

Entre outros modelos alternativos de desenvolvimento, está o *desenvolvimento comunitário local*, que busca aliar as necessidades e interesses das comunidades ao pensar nas estratégias para seu desenvolvimento e pode ser considerado como uma possibilidade de melhoria efetiva na qualidade de vida dos sujeitos (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 87). O desenvolvimento, nessa perspectiva, passa a ser um processo que possibilita a libertação dos sujeitos do medo, da pobreza e da exploração. Os atuais problemas ambientais são globais, uma vez que estão relacionados com o modelo de organização social, de produção e de consumo na sociedade ocidental, mas uma comunidade as vivencia de forma singular e única.

Inicialmente é importante, nesse contexto, refletir sobre o conceito de comunidade. Na história da humanidade a relação do eu com o outro formava comunidades, como por exemplo a sociedade feudal. Seus vínculos eram constituídos não por status ou por função, mas pela identidade que compartilhavam em comum. Carvalho (2002, p. 79) ressalta que desde os séculos VI e VII a.C. os próprios gregos já compreendiam a *pólis* como comunidade, já que ela “não reunia pessoas apenas pelo nascimento ou hábitos, mas principalmente pelo anseio comum por uma vida melhor”. Na Idade Média, entre os séculos V e XV d.C., se consolidou uma concepção de sociedade formada por homens livres, processo que culminou no desenvolvimento de um “sentimento anti-comunitário, que conseguiu fazer com que a comunidade perdesse seu sentido original (encontrado na *pólis*), para ser encarada como a grande vilã e inimiga do progresso”⁵³.

A modernidade rompeu o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações bem maiores e impessoais, num processo no qual o indivíduo se sente só em um mundo em que falta a segurança oferecida em ambientes mais tradicionais (GIDDENS, 1991). Além disso, a lógica da

⁵³ Ibidem, p. 81

ciência cartesiana, como critério único da verdade, acabou por desconsiderar outros tipos de saberes, culturas e modelos de organização social.

No século XX, dada à dinâmica de distanciamentos e descontinuidades das relações sociais na modernidade, cria-se um ambiente na sociedade de instabilidade crescente. O processo de modernização que transformou as estruturas quando substituiu as sociedades tradicionais pelas nações industrializadas gerou uma situação que supôs para a maioria dos povos do campo e das periferias, segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 33), “a renúncia dos modos de pensar, actuar e conceber a vida e o mundo para acomodá-los a modernidade representada pelas sociedades ocidentais”.

Nesse sentido, os autores ressaltam que não há como compreender a realidade que vivenciamos sem nos atentarmos para a questão da dualidade existente entre as sociedades modernas e as tradicionais:

As primeiras são consideradas como mais desenvolvidas pois aplicaram de forma efectiva conhecimentos adequados para a sua modernização, enquanto que as segundas são consideradas atrasadas ou subdesenvolvidas porque, entre outras coisas, o seu funcionamento assenta em conhecimentos “inadequados” baseados na tradição. Esta visão corresponde à generalização de um modelo de desenvolvimento capitalista que, sobre a base da noção de mercado livre, das novas tecnologias e no bem-estar entendido em termos de sucesso económico, controla uma grande variedade de processos de transformação da natureza e da sociedade. Consequentemente, impõe formas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais e culturais⁵⁴.

Nessa pesquisa, a comunidade é considerada um local no qual se cristalizam unidades familiares e sociais e se compartilham visões de vida e de mundo particulares. Ela se caracteriza, ainda, pelo sentimento de pertença, pela cooperação e pela interdependência entre seus membros. Trazendo as contribuições de Callejas (2009), a comunidade pode ser definida como uma entidade social e espacial determinada pelo seu território, seus habitantes, sua estrutura social e seus códigos culturais particulares. Para Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 135) ela é

Um espaço de vida social onde se configuram de forma constante múltiplas e complexas relações e interacções sociais entre indivíduos e colectivos que vivem e convivem com laços de solidariedade e intercâmbio de significados específicos do seu território, da sua língua e cultura e das suas vivências individuais e comuns.

⁵⁴ Ibidem, p. 241

Na opinião de Carvalho (2002), é possível identificar alguns elementos comuns presentes nas teorias sobre comunidade que podem a definir: a) unidade social: pequenas vilas, bairros, etc.; b) área geográfica limitada: o lócus onde vivem e se relacionam; c) interesses comuns: trabalho, tradições, necessidades; d) interação social constante: mais com a comunidade do que com outros grupos sociais e e) consciência do “ser comunitário”: se sentir parte da comunidade.

Assim, a definição de comunidade não pode se restringir apenas ao aspectos territoriais, ou seja, a sua localidade física, mas sim, é preciso considerar os aspectos psicossociais, político-econômicos e culturais:

Considerar uma comunidade real, implica em repensá-la não como um lugar paradisíaco, tranquilo, onde todos cooperam e vivem em plena harmonia. Mas sim, ao contrário, enxerga-la como um lugar onde se desenvolve uma série de processos, promovendo contínuas tensões acompanhadas de constantes desequilíbrios⁵⁵.

Dessa forma, uma comunidade se caracteriza pelo lugar que as pessoas vivem e ganham seus sustentos, criam suas famílias, adquirem e compartilham saberes e, mais importante, produzem cultura (CARVALHO, 2002), ainda que esse seja um processo tenso e complexo. Nessa perspectiva, para Porto-Gonçalves (2008, p. 96) “Toda cultura observada de fora ou sob a ótica de outros valores aparece como irracional. Em suma, toda e qualquer cultura é um sem sentido que faz sentido para as pessoas que nela vivem”, ou seja, todas as culturas precisam ser compreendidas a partir do ponto de vista de seus próprios valores.

Sobre essa questão, o autor diz que todos os povos e culturas são ao mesmo tempo naturais e não-naturais no pensamento em que se considera os seres humanos à partir de um modelo cultural único considerado “natural”. O autor ressalta que cada “povo-cultura” é singular porque traz em sua história diversos fatores, tais como o patrimônio cultural herdado no contato com experiência de relações com o meio ambiente de outros grupos sociais. Assim, “toda cultura elabora os seus conceitos, inclusive o de natureza, ao mesmo tempo em que institui as relações sociais” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 97). Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 13) destacam que

⁵⁵ Ibidem, p. 94

A relativa equidade na busca da felicidade humana altera-se com a emergência de umas culturas, uns povos, grupos ou sujeitos mais poderosos que outros. Desequilibram-se as relações no mundo e aparecem pessoas e instituições que submetem e impõem aos seus congêneres os seus critérios de realidade que não deixam margem para a realização autônoma. Assim, os frutos do esforço humano são monopolizados por algumas pessoas e culturas, situação que dá lugar à confrontação e imposição de modelos de existência, com graves prejuízos para a criatividade cultural e a diversidade dos estilos de vida.

Em padrões ideais, as funções da comunidade seriam: a socialização, transmissão e padrões de sua prática cultural, o controle social realizado pelos seus membros, a promoção da participação e integração social dos indivíduos, a formação de uma identidade coletiva, a consolidação dos laços de solidariedade como garantia de sobrevivência dos indivíduos e da própria comunidade, a produção, distribuição e consumo de bens produzidos⁵⁶.

Os autores destacam que é importante enfatizar que o desenvolvimento comunitário surge como técnica logo após a Segunda Guerra Mundial, para reconstrução europeia. A partir de 1950 a criação de centros sociais locais foi uma das estratégias para amenizar os problemas da fome, miséria, doenças, etc., elaboradas pelos governos de países subdesenvolvidos para auxiliar no desenvolvimento das comunidades. Basicamente, os elementos fundamentais dessas atividades, centravam-se em três premissas: “criar condições de progresso econômico e social, a participação activa da comunidade e a confiança na sua capacidade de iniciativa”⁵⁷.

Em 1954 as Nações Unidas criam uma definição oficial para o desenvolvimento comunitário:

Conjunto dos processos pelos quais os habitantes de um país unem os seus esforços aos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação econômica, social e cultural das coletividades, associar estas coletividades à vida da nação e permitir-lhes contribuir sem reservas para o progresso do país⁵⁸.

Nos anos 70, período em que surgem necessidades de mudança e de adaptação das comunidades advindas do processo de independência de muitos países, a relação entre a escola e a comunidade aumenta de maneira significativa. Os programas de desenvolvimento comunitário iniciam uma nova etapa quando

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Ibidem, p. 101

⁵⁸ Ibidem, p. 103

passam a assumi-lo como um processo integral com vistas a transformações tanto sociais quanto culturais e econômicas, assumindo seu caráter social e político.

Nos anos 90, com a divulgação do *Relatório sobre Desenvolvimento Humano*, a liberdade política e garantia de vários direitos das comunidades locais para participarem nos seus planos de desenvolvimento é ressaltada. Ainda no pensamento de Gómez, Freitas e Callejas (2007), a justificativa para o desenvolvimento local e comunitário surge como novo desafio da humanidade: o respeito pelas comunidades “esquecidas”, possibilitando que cada uma possa contribuir da sua maneira para transformar o mundo. Supõe-se que, por meio do desenvolvimento local, não somente um problema pontual é resolvido, mas toda a realidade é melhorada, em um processo contínuo de conscientização e conhecimento da realidade, que conta com a comunidade como protagonista:

O comunitário vai se configurando como uma luta “a favor das identidades múltiplas, pela pluralidade e abertura de fronteiras, partindo das realidades mais quotidianas”⁵⁹. O desenvolvimento comunitário passa a se caracterizar portanto, pelo compartilhamento de problemas, necessidades, projetos, etc., por sujeitos que se organizam e pretendem dar respostas e encontrar soluções para melhorar sua qualidade de vida.

Santos (2002) define o desenvolvimento comunitário como uma concentração de estratégias e metodologias de ação que visam alterar para melhor as condições de vida dos moradores de uma comunidade, considerando as especificidades locais e respeitando seus valores próprios e sua riqueza histórica. Nessa mesma linha de pensamento, Carvalho (2002, p. 140) o define como um processo que resulta de um conjunto de ações de diversas ordens e que são interdependentes, tais como: “ações culturais variadas, estratégias de economia popular, modelos alternativos de desenvolvimento e muitas outras, onde a educação [...] deve ser entendida como uma das possíveis ações”. Nesse sentido, o desenvolvimento comunitário integra diferentes planos de ordem política, econômica e cultural, ainda que cada um, apesar de serem vitais para o processo, possa ser realizado de maneira relativamente autônoma. Ou seja, são “células vivas” que o compõe e o sustentam, tais como igrejas, escolas, comércio, associações, etc., devendo ser, portanto, autogestionárias.

⁵⁹ Ibidem, p. 155

Novamente nas ideias de Gómez, Freitas e Callejas (2007), os autores identificam os passos básicos para projetos de desenvolvimento comunitário: a conscientização da comunidade sobre suas necessidades, a capacitação e desenvolvimento de habilidades para tomar decisões adequadas, ações para conseguir o comprometimento da comunidade para transformação da realidade e a autogestão a fim de que se alcance a independência.

Nesse cenário, na promoção do desenvolvimento comunitário há dois atores centrais: o *governo*, por meio da prestação de serviços de diversos órgãos, e a *população* que, de maneira organizada, pode possibilitar novas relações que, por sua vez, entram em choque com os interesses da ideologia dominante:

Se realmente se pretende, que a comunidade se mobilize, expressando uma participação autêntica em relação a determinado projeto, ainda que esse só vise trazer resultados favoráveis a mesma, é preciso assegurar seu desempenho como beneficiária e co-organizadora dos processos e serviços que nela se desenvolvem (CARVALHO, 2002, p. 143).

Assim, alcançá-lo exige grande mobilização tanto de recursos quanto de energias, internas e externas as comunidades, sendo seus elementos operacionais principalmente a participação dos sujeitos da comunidade na elaboração e execução dos programas, o reconhecimento prévio da comunidade por meio de estudo detalhado e imprescindivelmente a colaboração entre os poderes público e a comunidade, conforme apontado anteriormente

Santos (2002) define como objetivos centrais do desenvolvimento comunitário: valorizar o potencial humano da região, fomentar a atração para fixação de jovens e de emprego qualificado, melhorar o nível e a qualidade dos empregos, os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente. Assim as principais linhas desse processo, de acordo com Gómez, Freitas e Callejas (2007), devem considerar:

- Necessidade de um processo de transformação social: atua na realidade cotidiana, possibilitando um modo alternativo de envolvimento para mudanças sociais;
- Vocação participativa e descentralizadora: participação social como maneira de fazer, e não necessariamente como meta;
- Situar as comunidades no centro do desenvolvimento, relevando os “ruídos” que acompanham a globalização: caráter endógeno sem desconsiderar o patrimônio herdado e os recursos locais;

- Leitura complexa e integral da realidade: não pode ser reduzida a ações pontuais;
- Comunidades como protagonistas: identidade coletiva, construção social da realidade não *para* as pessoas mas *com* elas;
- Sustentabilidade como princípio ecológico-social;
- Questões éticas: formas de ser consigo e com os outros, criando uma identidade cultural baseada nos direitos e deveres dos cidadãos,
- Programação em sentido prospectivo: metas, ações, distribuições de recurso, etc., bem definidos e alinhados com uma visão otimista de futuro.

É importante ressaltar que diferentemente de modelos de desenvolvimento que visam padronizar/uniformizar seus processos e fins a se atingir, no desenvolvimento comunitário, como ele é entendido nessa pesquisa, as comunidades são vistas como únicas e, dessa forma, os projetos também devem ser únicos, adaptados de maneira a tornar cada membro protagonista, o que impõe como necessário o conhecimento da sua realidade, da sua vida e modo de estar. Nesse sentido, há uma central importância no conhecimento de cada um e de todos, incluindo o conhecimento do próprio pesquisador, que também tem relevância, já que são, de certa forma, conhecimentos que se complementam entre si (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Ao jogo de interações sociais que ocorrem singularmente nas comunidades e a movem em seu cotidiano, Carvalho (2002) denomina *dinâmica comunitária*. Nessa dinâmica, as influências ambientais são também determinantes, na medida em que os processos sociais são afetados direta ou indiretamente pelo contexto ambiental no qual os mesmos ocorrem, como por exemplo as condições geográficas como o clima da região, que podem oferecer limites e/ou criar oportunidades. Nesse sentido, Souza (1993 *apud* CARVALHO, 2002) elenca seis aspectos que constituem a dinâmica comunitária e estão intimamente ligados entre si e com o meio ambiente local: físico, histórico, econômico, político, cultural e social.

Ainda segundo o autor, compreender que uma comunidade está procurando a dimensão comunitária do desenvolvimento é afirmar que as interações entre os sujeitos que constituem a comunidade, a cultura que produzem, os instrumentos e meios que possuem a seu dispor e o meio ambiente que fazem parte estão articulados e se fortalecendo na busca pela melhoria da sua qualidade de vida e do aumento de opções locais para que possam permanecer em seu território.

1.2.3 O desenvolvimento comunitário local e as escolas do campo

A relação entre processos educativos e participação comunitária esteve presente em vários momentos da história, mesmo nos grupos humanos mais remotos, vista sua visível capacidade de melhoria da qualidade de vida, tanto no que se refere a criação de tecnologias quanto formação de líderes e técnicos.

As escolas comunitárias surgem em meados da década de 50, com o intuito de transformar esse espaço em uma expressão da comunidade, atendendo tanto as necessidades materiais quanto espirituais dos sujeitos (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). Já no final dos anos 60, a articulação do desenvolvimento comunitário com ações educativas se alastram por diversos países, diferenciando-se na área rural e urbana. Na primeira se restringia a práticas pedagógicas de ensino para as famílias e abertura das portas para atividades, e na segunda, certamente de maneira mais intensa, intensificou-se a abertura de muitas escolas, já com finalidade de transformação das condições de vida e desenvolvimento da comunidade.

Dessa forma, nas zonas rurais as escolas passam a abranger, além da valorização da cultura local na elaboração de seus conteúdos, o envolvimento dos professores na organização de ações da comunidade, como solução, na época, para amenizar a carência e condições precárias de vida dos sujeitos. Mas muitas escolas ainda se restringiam a entretenimento apenas das famílias, não reconhecendo sua capacidade de mobilização e mesmo poder de transformação das comunidades na qual estavam inseridas.

Nos anos 70, período em que surgem necessidades de mudança e de adaptação das comunidades advindas do processo de independência de muitos países, a relação entre a escola e a comunidade aumenta de maneira significativa. Somado a isso, na época, muitas teorias críticas que reconheciam a importância da dialética na educação e a interação entre teoria e prática formam criadas, exigindo uma reflexão sobre os valores dos sujeitos. Ao longo dos anos, muitas iniciativas são realizadas visando aproximar essa relação, se concretizando com base em uma política educativa que valoriza a descentralização das decisões e a autonomia dos territórios.

Carvalho (2002, p. 147) ressalta que o processo educativo é intrínseco a qualquer comunidade, ou seja, já existe em seu dia-a-dia, nas relações que se estabelecem, ou, nas palavras do autor, “ele já está em funcionamento desse a

concepção da mesma, mantendo-a viva”. A escola que ainda tem-se hoje, em sua maioria, ao invés de se constituir com base no fortalecimento comunitário das práticas pedagógicas historicamente constituídas, funciona como uma matriz que alheia os sujeitos do dinamismo local (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). Ou seja, considerando que para estabelecer quais são os conhecimentos válidos para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos é necessário levar em conta o contexto de cada grupo humano, atualmente a base ainda é o modelo capitalista de produção.

Com base nesses autores e em pesquisas anteriores (ANDREOLI, 2007), entende-se que a dicotomia modernidade-tradição incide na necessidade de revalorização dos modos de vida locais, já que eles podem trazer elementos para construção de um modelo de sociedade mais humano, menos instrumental e sustentável. Nesse sentido, é crucial que se supere a

“Invasão cultural” e a homogeneização do saber, para que cada sociedade possa ter acesso a conhecimentos que lhe permita transformar o meio à sua maneira e de acordo com as suas expectativas, mas sem que tal suponha a destruição da Natureza ou o desenraizar das diversas identidades (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, p. 243).

Dessa forma, além de compreender as comunidades como singulares, os autores dizem que qualquer trabalho comunitário necessita identificar primeiramente a comunidade e os sujeitos que fazem parte dela como agentes de mudança, com capacidade para alterar a sua vida pessoal, os seus hábitos, atitudes e comportamentos e de influenciar a dinâmica cultural. Assim, segundo Callejas (2009, p. 269),

A educação ‘da’ comunidade, ‘para a’ comunidade e ‘na’ comunidade [...] trata de dar resposta às situações específicas da comunidade (individuais, interpessoais e sociais), resultando numa maior interacção entre os serviços educativos existentes e a comunidade local.

Nesse cenário, segundo Santos (2002, p. 3), o papel da escola no desenvolvimento comunitário muitas vezes se limita a uma "escolarização" da comunidade: “uma escolarização maciça em detrimento da escolarização especializada e adequada que permita o desenvolvimento integrado da comunidade”. Assim, acaba por não reconhecer “a cultura comunitária na construção de novos significados, sentimentos e condutas na comunidade educativa segundo

os valores que lhes são mais e menos próximos” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 289).

É importante destacar que, analisando os dados do Censo Escolar de 2004, Trajber e Mendonça (2006, p. 190) alertam sobre a necessidade crescente de busca “por mecanismos de inclusão da comunidade do entorno”. Segundo as autoras, há um distanciamento evidente na relação entre as escolas e as comunidades e uma baixa problematização escolar sobre essa questão, apesar de existir discursivamente a aceitação de que a prática da Educação Ambiental passa por esse envolvimento. Essa situação se dá, segundo elas, pelos

Processos socioeconômicos e culturais de esvaziamento da vida pública, da ação coletiva, e o uso de propostas pedagógicas que não colocam centralidade neste tipo de relação e nem na dimensão dialógica e política da atividade educativa, certamente contextualizam⁶⁰.

Somada a essa questão, é importante também destacar que as escolas públicas, em função de sua maior autonomia e do perfil socioeconômico dos estudantes, são mais permeáveis e sensíveis à necessidade ou a proposta de estabelecer relações com a comunidade. Ainda nas ideias das autoras, há um certo padrão nacional: quanto menor o município mais a escola assume centralidade na vida pública, e quanto mais autônoma é a escola, mais intensa é a relação com a comunidade escolar e do entorno:

Em cidades menores ou em zonas rurais, a escola aparece como uma referência ou possibilidade de resolução dos problemas existentes nas comunidades do entorno, favorecendo a proximidade e a organização. Em contrapartida, nestas últimas, os casos de precariedade material e de condições de trabalho, bem como as dificuldades de acesso à informação e aos programas de governo são maiores⁶¹.

Quando além de serem localizadas em municípios pequenos, tem uma quantidade reduzida de estudantes, podem se potencializar ainda mais essas relações. Sobre essa questão, Zakrzewski (2007) diz que ao fazer parte de uma realidade comunitária, caracterizada por sua cultura específica, a escola deve dialogar com a comunidade. Segundo a autora, é na ação conjunta da escola com a comunidade que se favorece o desenvolvimento social, no qual todos participam e se engrandecem.

⁶⁰ Ibidem, p. 75

⁶¹ Ibidem, p. 76

As escolas de maneira alguma podem ser alheias a toda dinâmica cultura da comunidade na qual está inserida, se esforçando, portanto, para conhecer e compreender a gama de significados comuns que acabam por se manifestar nas atitudes e comportamentos da comunidade. Alertam Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 291), que a escola que contribui para o desenvolvimento comunitário é atenta aos problemas, às carências e dificuldades da comunidade:

Identifica e conhece o amplo conjunto de necessidades de aprendizagem (alfabetização, sentido de comunidade, planejamento familiar, saúde, etc.), 'dá' a educação à comunidade para que os indivíduos se possam organizar, analisar e interpretar os seus problemas (ultrapassado o obstáculo – o déficit de informação – os indivíduos estão então preparados para resolver esses mesmos problemas, satisfazer essas mesmas carências e ultrapassar essas mesmas dificuldades), admite a acção social comunitária também como sua responsabilidade e contribui para eliminar a dinâmica 'associal' das comunidades.

O desenvolvimento comunitário, nesse sentido, necessita ser um processo tanto educativo quanto formativo, no qual a comunidade local envolvida se torna responsável também, já que participa das decisões referentes as resoluções de problemas comuns vivenciados. As escolas, vistas como agentes sociais nesse processo, não podem se responsabilizar integralmente pelo desenvolvimento dos sujeitos, portanto precisa contar com o apoio familiar e colaboração da comunidade social. Sendo críticas, não pode limitar a comunidade a escolar, mas abranger o contexto maior na qual está inserida, dinamizando os laços necessários para tal finalidade.

À escola cabe um papel dinâmico: o de renovar-se para atender as demandas da realidade, considerando “o reconhecimento e a promoção de novos desenhos de organização escolar e encargos mais adequados à reivindicação de uma escola em mudança e para mudança da comunidade” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 298). O reconhecimento se refere a aceitação das potencialidades comunitárias para melhorar a ação educativa na escola e a promoção na comunidade, do consenso quanto a necessidade fundamental da educação para transformação das realidades.

O olhar que foi sendo construído historicamente sobre o campo esteve diretamente associado ao atraso e a pobreza, ou seja, ao subdesenvolvimento, considerando que fugiam aos padrões ideais de vida da sociedade capitalista. A luta dos movimentos sociais do campo também contribuíram para inserir no debate das

políticas o modelo de desenvolvimento do país, que não condizia com as reais necessidades do campo.

Historicamente, a discussão em torno da Educação do Campo no cenário brasileiro é uma temática recente. Em relação a legislação, até meados dos anos 90 o que se tinha era a desvalorização das escolas localizadas nas áreas rurais em relação a suas especificidades e a concentração dos estudantes em uma só escola, na maioria das vezes muitos quilômetros distantes de seus locais de moradia⁶².

Soma-se a isso o descaso com a qualidade do transporte escolar e das estradas, das estruturas físicas bastante deficientes das escolas e dos profissionais pouco qualificados e sem oportunidades de melhoria efetiva. No caso da Ilha do Mel, a primeira escola iniciou suas atividades em 1982, ofertando apenas as séries iniciais do EF. Até então os estudantes tinham que se deslocar até o continente todos os dias, ficando a mercê das condições do clima para chegar até a escola e enfrentando os riscos que a travessia oferece.

A Educação do Campo, como conceito ainda em construção, é um processo de luta histórica desencadeada pelos movimentos sociais do campo que “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 258). Sendo assim, é um campo bastante específico, já que se fundamenta prioritariamente na associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual está enraizado. Nesse sentido, como prática social em construção, se caracteriza, segundo a autora por ser uma luta social por uma educação específica *para* e *com* as comunidades do campo.

Esse pensamento vai ganhando força ao longo dos anos, impulsionado principalmente pelos movimentos sociais do campo na luta pela Reforma Agrária. Nos debates na área, essa situação começou a mudar no Brasil a partir 1998, quando a expressão “Educação do Campo” surge pela primeira vez na conferência nacional *Por uma Educação Básica do Campo* (Luiziânia – Goiás, 1998). Um dos objetivos dos participantes estava em retornar aos seus estados e construir ações estaduais. Caldart (2012) lembra que no início das discussões, ela era denominada “Educação *básica* do campo”, mas a expressão “básica” vai perdendo destaque, pois entendia-se que assim não seria possível avançar no sentido de que fosse vista

⁶² Souza, Fontana e Marcoccia (2012, p. 102) definem como um “processo de nucleação, que transfere os alunos para uma escola-núcleo, localizada em pontos centrais das comunidades, para onde professores e alunos se deslocam fazendo uso do transporte escolar.”

como um projeto maior de escola e que não ficasse limitada a uma nível de ensino somente.

Nesse contexto, impulsionada por movimentos organizados, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB)⁶³, traz um grande avanço para a área em seu texto, abrindo espaço para que as escolas localizadas no campo pudessem se desvincular do formato das escolas urbanas, podendo adaptar seus currículos, metodologias e calendário às especificidades da vida nas comunidades:

Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É nesse momento político que a Educação do Campo passa a ser pensada a partir das especificidades dos povos do campo: como um resgate de uma dívida histórica de muitos anos, na qual foram negados seus direitos a uma educação de qualidade (OUTEIRO; MATTOS; BERNARTT, 2013). Potencializado principalmente pelo *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* instituído em 1998, o debate vai ganhando destaque e caminha na direção de uma luta por políticas públicas que garantissem não somente o direito à educação, especialmente a escola, mas que esta fosse “no” campo, no sentido de que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive (CALDART, 2015), e “do” campo, já que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Dessa forma, estava implícita a ideia de que o tipo de escola tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo.

Uma das conquistas mais importantes para o campo da educação foi seu reconhecimento em marcos legais à partir da elaboração das Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, em 2002⁶⁴:

⁶³ **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁶⁴ Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril institui em nível federal as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Art. 2: Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípio e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

A partir daí se consolida a especificidade da política de Educação do Campo, que reitera a importância da identidade das escolas, que são definidas pela

Pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002).

Caldart (2010) diz que as mudanças das escolas nessa perspectiva, que deveriam iniciar à partir da reformulação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, partindo de uma outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico. Essa transformação, segundo a autora, “não podem se sustentar em uma racionalidade administrativa e econômica apenas, e sim no acúmulo pedagógico, político, cultural [...] instituída pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo⁶⁵”.

No caso do Paraná, as escolas do campo estaduais somam aproximadamente 30% do total⁶⁶. Desse total, 9 escolas são itinerantes⁶⁷ e 9 pertencentes em ilhas. Em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo (PARANÁ, 2006).

Desde então, a Educação do Campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. Entre as reivindicações da articulação estava a criação de um departamento específico na Secretaria de Educação do Paraná (SEED) para a gestão de políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo, que foi atendida somente com a mudança de

⁶⁵ Ibidem, p. 4

⁶⁶ Eram um total de 614 escolas estaduais localizadas no campo no ano de 2012 (fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>).

⁶⁷ Como uma alternativa encontrada pelos trabalhadores do campo para atender aos seus filhos em período de luta pela terra, as escolas itinerantes acompanham os acampamentos, que não tem localização fixa.

governo ocorrida em 2002, quando foi criada na SEED a *Coordenação da Educação do Campo*.

A concepção de Educação do Campo é, portanto, territorializada dentro da SEED e uma série de mudanças começam a ocorrer na rede, principalmente quando essa coordenação foi multiplicada nos Núcleos Regionais de Educação e passaram a ter um representante da Educação do Campo, “mediando a objetivação de ações e o diálogo entre as escolas, suas realidades vividas e a SEED-PR” (PARANÁ, 2010).

Inicia a consolidação dessa política no estado, tornando-se “um espaço de diálogo entre os movimentos sociais do campo e o governo” (SOUZA; FONTANA; MARCOCCIA, 2012). No ano de 2006, fruto da articulação entre o Estado, professores da rede pública e representantes de movimentos sociais de base política, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná*. No ano de 2010 uma resolução⁶⁸ da SEED institui a Educação do Campo como política pública no estado, objetivando a garantia e a qualidade no atendimento escolar, dando início a um processo de reconhecimento dos povos do campo. Nesse sentido, inicia uma ideia da Educação do Campo mais abrangente, configurando-se em um projeto social no qual “a escola está inserida pelo espaço onde se encontra, ou seja, a dinâmica que se estabelece para fazer avançar o desenvolvimento local que poderá ser um dos conteúdos de onde o trabalho da escola parte” (PARANÁ, 2009, p. 150):

⁶⁸ Resolução nº4783 (SEED) de 28 de Outubro de 2010: institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.

Figura 3 - Projeto social da Educação do Campo



FONTE: PARANÁ (2009, p. 175)

Arroyo (2007) menciona que “o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos”. Sugere-se a *adaptação*, palavra esta utilizada repetidas vezes nas políticas e documentos legais que tratam da educação. O campo é lembrado como o *outro lugar*, e, nesse caso, os sujeitos do campo são os *outros* sujeitos e a escola e os professores do campo são *outros* também. A consequência dessa visão é a secundarização do campo: ele é visto como uma extensão, ou, nas palavras do autor, “um quintal da cidade”. Nesse sentido, os serviços dos profissionais urbanos além de serem estendidos ao campo, são adaptados, o que na realidade brasileira é o mesmo que dizer que são precarizados, já que não há vínculos culturais: apenas a “prestação de serviços”.

Salienta o autor que um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é justamente essa ausência de profissionais que vivam junto às comunidades rurais e que, de preferência, “sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida

no campo”⁶⁹. O que acontece é que grande parte dos professores que atuam nas escolas do campo além de não terem suas raízes na cultura do campo, nem chegam a criar raízes.

Colocado esse contexto, no entendimento desse estudo a Educação Ambiental é uma educação que possibilita a superação da alienação instaurada pela sociedade capitalista e pode amenizar as desigualdades ainda recorrentes nas escolas do campo: uma educação que tem a intencionalidade de formação de sujeitos sociais emancipados, capazes de transformar a realidade e serem livres para construir sua própria existência; sujeitos vistos como seres tanto individuais quanto sociais, historicamente situados. Apresenta-se assim uma breve trajetória que identifica como a Educação Ambiental foi sendo institucionalizada no Brasil e na rede estadual do Paraná e de que maneira sua inserção curricular foi pensada em âmbito nacional.

1.3 O cenário da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil

Pode-se dizer que a Educação Ambiental é fruto das lutas empreendidas por movimentos sociais que questionavam os modelos dominantes: emerge no campo educacional nos anos 70, como uma resposta a problemática ambiental já apontada. Nesse sentido, é importante primeiramente “registrar os avanços provocados por movimentos sociais, que certamente conduziram ao atual marco legal e que continuam a influir na organização das políticas públicas para a área” (BRASIL, 2012, p. 10). Diegues (1992, p. 24) ressalta também a importância nesse processo da “reação dos movimentos ‘marginais’ como o dos hippies, das mulheres, da contracultura, das minorias raciais”.

Um fato que impulsionou o entendimento sobre a importância da Educação Ambiental para os enfrentamentos necessários impostos pela crise foi a realização da Conferência em Estocolmo (1972), que traz em seu princípio 19, a não possibilidade de desvinculação entre ambiente e educação e esta última como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais (CARNEIRO, 2006).

Ainda que compactue com a visão educacional no momento histórico, que compreendia a educação como solução para todos os problemas, retirando a

⁶⁹ Ibidem, p. 169

necessidade de mudança de outras esferas da vida, Caride e Meira (2001) ressaltam que a consolidação da Educação Ambiental assim como sua expansão internacional se deu a partir dos princípios e propósitos estratégicos gerados neste evento. Os autores dizem que a conferência trouxe uma mudança de rumo, no que se refere às relações educação-ambiente, já que a partir daí a Educação Ambiental vai delineando uma identidade própria, tanto social quanto pedagógica.

No Brasil o processo de institucionalização da Educação Ambiental teve início com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente, em 1973, que previa como uma de suas principais atribuições o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente. O órgão foi responsável, na época, pela capacitação de recursos humanos e iniciou projetos de Educação Ambiental voltados a sua inserção no currículo das escolas da região norte (TOZONI-REIS, 2004). Segundo Loureiro (2012, p. 87), foram oferecidos pela extinta Secretaria Especial de Meio Ambiente cursos de ecologia e de especialização em Educação Ambiental, em parceria com a Universidade de Brasília (Unb) e demais órgãos do governo.

Como parte das estratégias acordadas em Estocolmo destaca-se a nível mundial a elaboração do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (1975). De acordo com Caride e Meira (2001, p. 175), além de divulgar a filosofia, fins, metas e princípios que direcionariam a Educação Ambiental, o programa recomendava iniciativas que perpassassem todos os níveis de ensino em todos os âmbitos, com objetivo de ampliação tanto da sensibilização individual quanto coletiva dos problemas ambientais locais e globais, procurando comprometer os sujeitos e as comunidades.

A partir da criação do Programa Internacional de Educação Ambiental, a Educação Ambiental vai se tornando um campo específico (LOUREIRO, 2012), sendo tema de reuniões internacionais e regionais que iniciam em 1975 com a realização do *Seminário Internacional de Educação Ambiental* (Belgrado - Sérvia), evento no qual a Educação Ambiental torna-se um objeto educativo específico (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003). Destaca-se, no evento, a necessidade de uma nova ética global, que considere a erradicação de problemas de ordem social vinculados aos problemas ambientais, alicerçada em um novo modelo de desenvolvimento que considere essa relação. Define-se, em carta produzida como

resultado do evento, a estrutura e os princípios básicos da Educação Ambiental, ainda que com caráter pessoal e individual (TOZONI-REIS, 2004).

A Educação Ambiental passa aos poucos a ser vista como um processo educativo capaz de gerar novos valores e atitudes, compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta, constituindo-se em um elemento fundamental para enfrentar a crise. Nessa perspectiva e ainda fruto do Programa Internacional de Educação Ambiental, com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1977 é realizada a *Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental* (Tbilisi – Geórgia), considerado o primeiro grande evento específico da área, do qual o Brasil não participou. As discussões do evento apontam a Educação Ambiental como instrumento que possibilita a visão integrada das dimensões ambiental e social, o que foi um avanço por trazer a problematização da realidade como ponto de partida para se compreender a situação que o planeta se encontrava. Na conferência ainda se destaca a centralidade de se pensar em políticas públicas específicas para a área, com intuito de consolidar e universalizar a Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012).

Segundo Carvalho (2002), a criação da *Política Nacional de Meio Ambiente*⁷⁰ e do *Sistema Nacional de Meio Ambiente* em 1981, culminou em um aumento considerável de projetos na área em todo âmbito nacional. Em seu artigo 2º, a lei cita a importância da “educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Em 1987 ocorreu o *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental* (Moscou – Rússia), que teve por objetivo discutir as dificuldades encontradas e os progressos alcançados no campo da Educação Ambiental, desde a Conferência de Tbilisi. Do evento saíram as estratégias internacionais para ações no campo da educação e formação ambiental para a década de 90. No Brasil, nesse mesmo ano é aprovado o *Parecer nº 26 do Conselho Nacional de Educação*, que passou a receber um número considerável de demandas por conta das discussões acaloradas que vinham ocorrendo mundialmente sobre a questão ambiental. O parecer tratava da inclusão da Educação Ambiental nos currículos das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior.

⁷⁰ Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

Apesar desse cenário, a Educação Ambiental tem suas discussões potencializadas no Brasil tardiamente, a partir da *Constituição Federal* de 1988. Pela primeira vez em uma constituição brasileira há um capítulo específico para o meio ambiente, estabelecido no artigo 225º, que traz a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). A Constituição ainda traz como incumbência ao poder público a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação ambiental.

Nesse período, o movimento de expansão na área não-governamental também foi importante para o campo da Educação Ambiental, ainda que muitas iniciativas tenham tido interesses que não condiziam com as necessidades reais das comunidades (LOUREIRO, 2012). Em 1988 também inicia um processo de institucionalização de uma prática de comunicação e organização social em rede, com a criação da *Rede Paulista de Educação Ambiental* e da *Rede Capixaba de Educação Ambiental*. Em 1989 é criado o *Fundo Nacional de Meio Ambiente*⁷¹ que passa a apoiar projetos de Educação Ambiental.

Em 1991 é criada uma Comissão Interministerial para a preparação da Rio-92, que considerou a Educação Ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Dessa forma, foram criados um *Grupo de Trabalho de Educação Ambiental* no MEC, o qual em 1993 se transformou na *Coordenação Geral de Educação Ambiental* e uma *Divisão de Educação Ambiental* no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Sustentáveis (IBAMA)⁷².

Carvalho (2002) lembra que foi nessa época que os primeiros educadores começaram a se autodenominar como “ambientais”, os quais se fortaleceram à partir da organização de vários encontros, seminários e debates. Ainda em 1992 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as Superintendências Estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual.

Destaca Carvalho (2002) que a escolha do país para sediar a Rio-92, foi uma estratégia do governo da época para se projetar internacionalmente, sendo o país um dos líderes na elaboração da *Convenção da Biodiversidade* e assumindo

⁷¹ **Lei nº 7.797 de 10 de julho de 1989:** Cria o Fundo Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências.

⁷² Criado em 1989 (Lei nº 7.735).

posições a favor de estratégias de desenvolvimento sustentável. A *Rio-92* resgata o que foi produzido em Tbilisi e como documento oficial produz a *Agenda 21*, que traz como uma das suas premissas que os países incorporem seus princípios em suas políticas públicas e que a construção destas envolvesse a sociedade civil. Destaca-se o Capítulo 36, que sugere uma reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, com vistas ao aumento da consciência pública e promoção de treinamento. O conceito de Educação Ambiental foi suprimido no documento, apesar do termo “educação” aparecer diversas vezes, ficando evidente que havia um movimento por parte da UNESCO que se esforçava em substituir o conceito de Educação Ambiental por um termo que se enquadrasse melhor na visão da nova política (CARVALHO, 2002). Teixeira (2006) destaca que, no caso do Brasil, a construção da Agenda 21 foi finalizada em 2000 e sua implementação iniciou em 2003, ano em que o MMA a elevou ao *Programa Agenda 21*.

Elaborou-se também no evento a *Carta Brasileira de Educação Ambiental*, na qual são estabelecidas recomendações para a capacitação de recursos humanos na área. A Carta reconhece que a Educação Ambiental é um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e denuncia que há pouca produção de conhecimentos na área, assim como falta de comprometimento do poder público.

Entre vários outros eventos que foram aos poucos reforçando a Educação Ambiental nas discussões nacionais e internacionais, Loureiro (2012) destaca o *Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais (Fórum Global)*, evento paralelo a Rio-92⁷³. No evento foi produzido o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, que, de acordo com o autor, expressa um posicionamento crítico, já que destaca, em seus princípios que a Educação Ambiental: é um ato político, não neutro, já que é ideológica; que deve estimular valores como solidariedade, igualdade e respeito, valorizar as diferentes formas de conhecer e proporcionar uma consciência ética sobre todas as formas de vida, entre outros elementos. O documento merece destaque já que foi elaborado por mais de 500 educadores de todos os continentes que refletem posições não-governamentais e portanto contra hegemônicas (TOZONI-REIS, 2004).

⁷³ Outro evento paralelo foi a *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, que produziu o documento intitulado *Carta de Terra*.

Além disso, a *Rede Brasileira de Educação Ambiental* (REBEA), que começou a ser concebida durante o processo preparatório da Rio-92, se concretizou durante a Jornada e tem o Tratado como documento inspirador dos princípios e ações dos educadores ambientais articulados nas redes (BAGLIANO; ALCÂNTARA; BACCARO, 2012).

Guerra et al. (2007) e Morales (2009) destacam o papel das redes de Educação Ambiental no Brasil no âmbito do fortalecimento das possibilidades de interatividade e de democratização da informação, da cultura, do conhecimento, da inclusão social, da emancipação política e do exercício da cidadania responsável que elas propiciam. Morales (2009, p. 166) complementa dizendo que por meio da redes é possível articular e integrar “instituições e pessoas para que formem elos regionais e locais na difusão e na discussão da temática, por meio de encontros, oficinas e divulgação da informação ambiental”.

Em 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Rio-92, o MMA, em parceria com o MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Cultura, cria o *I Programa Nacional de Educação Ambiental* (PRONEA)⁷⁴, que delimita diretrizes, princípios, objetivos, linhas de ação e os públicos para as ações no âmbito da Educação Ambiental. Nessa perspectiva, previu três componentes de atuação: 1) a capacitação de gestores e educadores, 2) o desenvolvimento de ações educativas e 3) o desenvolvimento de instrumentos e metodologias em Educação Ambiental. Segundo Loureiro, Azaziel, Franca (2003), o programa teve como intenção consolidar a Educação Ambiental como política pública e, nesse sentido, teve grande relevância não somente por ser o primeiro programa, mas por permitir o reconhecimento da Educação Ambiental como um tema institucional e político pelo MEC.

No ano de 1996, durante o *I Congresso Mundial para a Conservação* (Montreal – Canadá), as sessões da Comissão de Educação e Comunicação denunciavam em documento próprio que a educação foi uma prioridade esquecida no evento oficial da Rio-92. Nesse movimento, em 1997 é realizada a *I Conferência Nacional de Educação Ambiental* em Brasília, que discutiu diretrizes políticas a fim de consolidar ações efetivas de Educação Ambiental. Preparatória para a *Conferência*

⁷⁴ Reconhecendo seu estado de permanente construção, posteriormente foram elaboradas outras três edições, publicadas nos anos de 2003, 2005 e 2014.

Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade (Tessalônica – Grécia) que ocorreu no mesmo ano, a conferência nacional reforçou as orientações da Agenda 21, principalmente no que se refere a necessidade de uma educação de conscientização pública para a sustentabilidade ambiental, por meio das comunidades científicas, das escolas, das Organizações não governamentais (ONG's), dos meios de comunicação e dos órgãos de governo (CARNEIRO, 1999).

No mesmo ano são aprovados no MEC os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), que incluem a Educação Ambiental como tema transversal em todas as disciplinas. Além disso são criados programas de capacitação de multiplicadores em Educação Ambiental e Núcleos de Educação Ambiental em âmbito estadual. Em âmbito municipal, são criadas *Secretarias Municipais de Meio Ambiente*, as quais, entre outras funções, teriam como designação o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental.

Em 1999 foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)⁷⁵ no Ministério do Meio Ambiente. Em 1999 foi instituída a *Política Nacional de Educação Ambiental*⁷⁶, que trata-se de um importante instrumento legal vigente até os dias atuais, uma vez que torna a Educação Ambiental pela primeira vez como uma obrigação legal nos sistemas pedagógicos formais e não-formais, sendo de responsabilidade de todos os setores da sociedade. Layrargues (2007) comenta que sua criação é um marco para área, uma vez que a partir do momento que institucionaliza a Educação Ambiental, legalizando seus princípios e possibilitando sua transformação em objeto de políticas públicas, acaba fornecendo a população um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental.

Entre os avanços, Loureiro (2012, p. 94) comenta que a política apresenta:

Uma preocupação com a construção de condutas compatíveis com a “questão ambiental” e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos e práticas pedagógicas sociais [...] permitindo ao educando aplicar em seu cotidiano o que é aprendido no ensino formal.

Carvalho (2002) destaca que a década de 90 foi a mais promissora para a consolidação da Educação Ambiental no país, principalmente pela criação do

⁷⁵ A sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, enquanto que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999.

⁷⁶ Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. A Política Nacional de Educação Ambiental foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Tratado citado, a realização de vários encontros de Educação Ambiental e a participação no Fórum Global das ONG's. A ideia de conscientização a partir da reflexão-ação que foi se configurando, vai aos poucos superando os ideais de conscientização ecológica propostos pelo ambientalismo (TRISTÃO, 2007), onde as práticas pedagógicas de Educação Ambiental eram vistas a partir da dinâmica “conhecer para preservar”. Nessa década, a autora alerta que o MEC, o MMA e o IBAMA desenvolveram diversas ações para tentar consolidar a Educação Ambiental no Brasil.

Entre elas, fruto de um dos projetos do Política Nacional de Educação Ambiental, é criado em 2000 pelo MMA o *Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental*, em parceria com redes, instituições governamentais e ONG's que atuavam na área. Funcionando como um sistema aberto de banco de dados, seu objetivo foi o de conhecer a realidade da Educação Ambiental no país e divulgar este conhecimento, gerindo informações que permitissem o planejamento, a promoção, a coordenação e a difusão de ações educacionais em benefício da sociedade, atendendo assim de maneira mais efetiva a Política Nacional de Educação Ambiental⁷⁷.

Em 2001 a Coordenação Geral de Educação Ambiental propôs ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) a inclusão no *Censo Escolar da Educação Básica* de duas questões referentes a presença de algum trabalho ou atividade de Educação Ambiental realizada nas escolas. Em caso positivo, o censo oferecia três alternativas de inserção que não eram excludentes: por meio de disciplina específica, de projetos ou de inserção temática no currículo. Como resultado, o censo apontou que 71,2% do total⁷⁸ de estudantes do ensino fundamental estão em escolas que trabalham de alguma forma com a Educação Ambiental.

Os dados que são retirados do Censo Escolar são quantificados, hierarquizados e organizados a partir de um *Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental* (IDEA), que é embasado em algumas dimensões: o acesso à Educação Ambiental, a diversificação das modalidades da Educação Ambiental, os equipamentos e infraestrutura disponíveis nas escolas, entre outras (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Essa preocupação em mapear o panorama da Educação

⁷⁷ Fonte: www.mma.gov.br/port/conama/reuniao/.../apresentacaoSIBEA29-10.ppt

⁷⁸ No Censo Escolar de 2004 essa porcentagem aumentou para 94%.

Ambiental nas escolas e sua inclusão no levantamento do Censo Escolar pode ser considerada uma ação de sensibilização ambiental que estimula as escolas a pensarem sobre o assunto e reforça a importância da Educação Ambiental nas discussões educacionais (BRASIL, 2003). Além disso, Vianna (2002) considera a inserção da Educação Ambiental no censo um avanço no que se refere a ocupação da área nas políticas públicas do MEC.

Entre outras conquistas das iniciativas das políticas públicas destaca-se o fato do *Plano Nacional de Educação* (2001 a 2010)⁷⁹ trazer como um dos seus objetivos e metas a inclusão da Educação Ambiental como tema transversal, e que esta deverá ser “desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” (BRASIL, 2001), em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental.

Ainda em 2001 é criado pelo MEC o *Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola*, destinado à capacitação dos professores de todas as áreas das séries finais do ensino fundamental e dos educadores responsáveis pela Educação Ambiental nas secretarias de educação. O programa visou “favorecer a reflexão sobre a prática profissional, as atitudes e os procedimentos diante das questões ambientais e orientar o estudo coletivo do Tema Transversal Meio Ambiente” (BRASIL, 2001), entendendo a necessidade de uma política de formação permanente em Educação Ambiental. Nesse sentido, elaborou um conjunto de materiais subsidiários (kits) para formação em serviço dos professores, que incluíam textos, vídeos, músicas, informações sobre a legislação ambiental, cartazes com mapa das eco regiões do Brasil e compilação de diversas informações ambientais de utilidade para o professor.

Morales (2009, p. 166) lembra que apenas em 2002 houve a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo a autora, fica evidente nesse contexto que a Educação Ambiental “é ainda muito inconsistente no ambiente político, dependendo dos interesses de cada representante político e partidário vigente no âmbito nacional.”

Nesse período Pegorini e Kataoka (2008, p. 167) lembram que houveram inúmeras experiências em Educação Ambiental que aconteceram em diversas instituições, como escolas, ONG's, prefeituras, zoológicos, museus, empresas e

⁷⁹ Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

também em Unidades de Conservação, que encontraram os eventos de Educação Ambiental como espaços de divulgação, tanto a nível nacional quanto estadual e municipal. As autoras ressaltam que esses encontros proporcionaram um meio importante de fortalecimento do campo, principalmente pelo registro de diversas experiências em Educação Ambiental materializadas nos anais, ainda que a divulgação não seja suficiente, uma vez que acabam se perdendo ou ficando centralizadas nas regiões onde ocorrem. Outra conquista ressaltada por Guerra, Lima e Rocha (2003) nessa época foi a parceria estabelecida entre o MMA e a UnB, que passaram a organizar cursos de Educação Ambiental a distância para atender profissionais da área ambiental.

Nessa linha de pensamento, Guerra (2008) ressalta a importância da criação do *Grupo de Estudos em Educação Ambiental* na 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2002 (Caxambú - MG). O autor lembra que anteriormente, tanto nos encontros regionais quanto nos nacionais, um grande número de trabalhos relacionados a temática ambiental foram apresentados, dispostos nos diferentes Grupos de Trabalho. O autor lembra ainda que o ano de 2005 foi um marco nacional da Educação Ambiental com o primeiro ano de funcionamento efetivo do Grupo de Trabalho, que se caracteriza como

Uma conquista estratégica em termos políticos e um avanço na construção de um espaço de aprofundamento epistemológico e teórico-metodológico da EA, estimulando uma abordagem complexa diante das questões educacionais e socioambientais da atualidade (GUERRA, 2008, p. 13).

Importante destacar que em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu a Resolução nº 254, que declara o início da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005 até 2014). A implementação da iniciativa, sob a responsabilidade da UNESCO, deveria ser adaptada à realidade de cada país e dessa forma os países foram convidados a incluir as medidas necessárias para instituir a Década em seus respectivos planos de ação educacionais. O Brasil adotou como medida a elaboração de uma coletânea intitulada *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* (2004), que tinha como intuito discutir, à partir dessa nova adjetivação dada à Educação Ambiental, as características de diferentes perspectivas pedagógicas, “viabilizando a identificação da diversidade de opções político-pedagógicas que a educação ambiental brasileira possui” (BRASIL, 2005). Os textos foram construídos por educadores ambientais que problematizaram os

diversos adjetivos utilizados, como a Ecopedagogia, Educação no Processo de Gestão Ambiental, Alfabetização Ecológica, Educação Ambiental Crítica, Emancipatória ou Transformadora, etc.

Entre os anos de 2003 a 2006, houveram ações de reestruturação da Educação Ambiental no Brasil que tiveram visibilidade e normatização com a oficialização do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental⁸⁰, representado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (MEC) e pelo Departamento de Educação Ambiental⁸¹ (MMA), os quais compõe a estrutura político administrativa das ações em Educação Ambiental do governo federal.

Como fruto dessas ações, em 2003 ocorreu a primeira *Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente*. As conferências, ainda hoje, visam envolver estudantes, professores, juventude e comunidade no enfrentamento do desafio da construção de uma sociedade sustentável, e em âmbito pedagógico buscam apoiar as secretarias de educação a promover a participação social. São formadas por várias etapas⁸²:

- 1) *Conferência na Escola*, etapa obrigatória, momento em que a comunidade escolar dialoga sobre como transformar sua escola em um espaço educador sustentável e constitui ou fortalece a criação da *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola* (Com-Vida). Por sua vez, esta deve elaborar um projeto de ação, a ser colocado em prática após o evento, além de criar um material de educomunicação para divulgar o projeto e eleger um delegado para representá-la;
- 2) *Conferência Municipal/Regional*, etapa optativa, na qual as escolas se reúnem para apresentar e debater os projetos de ação escolhidos nas Conferências nas Escolas e transformados em produtos de educomunicação,
- 3) *Conferência Estadual*, momento de encontro dos delegados eleitos e de debate sobre os projetos de ação.

Loureiro (2004) lembra que, fruto de uma nova visão que foi se configurando sobre as questões ambientais, um dos grandes avanços para o campo foi a nova versão do Pronea, em 2004, que deu ênfase ao caráter eminentemente educativo da Educação Ambiental. Destaca o autor que, de maneira inédita, a versão foi

⁸⁰ Instituído em junho de 2003, com a missão de materializar a Política Nacional de Educação Ambiental.

⁸¹ Instituído em 1999, o departamento é responsável pela formulação e elaboração de políticas públicas de Educação Ambiental não-formal e informal.

⁸² Fonte: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/2012-05-22-18-50-46>

construída de maneira democrática entre o MMA e o MEC, e diversas outras organizações da sociedade civil e universidades, que participaram do processo de discussão desde o início de sua elaboração.

Nesse cenário, Guerra et al. (2007) destaca que as redes de Educação Ambiental no Brasil tiveram e ainda tem promovido a articulação com a agenda do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental no enraizamento dos programas e projetos e na elaboração das Políticas Estaduais de Educação Ambiental. O autor ainda traz ainda como avanços para a Educação Ambiental a ampliação dos Centros de Educação Ambiental, a criação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos Estados e editais para apoio a ações e programas governamentais” (GUERRA, 2008, p. 4).

A partir das ideias deliberadas na I Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente, é implementado, em 2004, o *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*⁸³, que teve como primeiro objetivo a criação das Com-Vidas nas escolas que participaram do processo da conferência. Outras ações e práticas pedagógicas integradas foram subsidiadas à partir de então, em quatro modalidades: difusa (campanhas pedagógicas para comunicação de massas, que permitiam ampliar a participação e mobilização da sociedade à partir da escola, como por exemplo as Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente), presencial e educação a distância (formação inicial e continuada de professores na área) e ações estruturantes (apoio para formação das Com-Vidas e de Coletivos Jovens).

Especialmente a Com-Vida é pensada à partir da conferência como maneira de enfrentamento da fragilidade do universo escolar no que se refere a baixa articulação entre escola e comunidade. É um colegiado que envolve toda a comunidade escolar das escolas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e de ensino médio e seu entorno com o objetivo de promover a sustentabilidade no espaço escolar em todas as suas dimensões, estabelecendo relações entre a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. Suas ações envolvem a destinação de espaço para o funcionamento desta comissão e a realização de uma agenda permanente de ações (diagnósticos da situação socioambiental, palestras, visitas guiadas, oficinas, entre outras). Visa também estimular e fortalecer a liderança estudantil na definição dos destinos da escola e da

⁸³ Teve início quando a Coordenação Geral de Educação Ambiental foi estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

construção coletiva do futuro que a escola almeja. Para isso, sugere-se que sejam estabelecidas as *Agendas 21* nas escolas (BRASIL, 2013a). Aos Com-Vidas caberá

Adaptar tudo ao seu contexto particular, acomodando conceitos, mudando títulos, distribuindo tarefas ou revendo pontes para novas relações. Será preciso ponderar sobre quais projetos são possíveis e, sobremaneira, avaliar o que, por que ou aonde queremos chegar (TRAJBER; SATO, 2010, p. 75).

Em 2005, educadores ambientais reunidos no *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável* (Rio de Janeiro), elaboraram um manifesto sobre a proposta da UNESCO, que incluía críticas sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, principalmente no que se refere: a substituição do adjetivo “ambiental” da educação para uma orientação econômica do “desenvolvimento sustentável”, como se fosse uma evolução natural de Educação Ambiental que havia fracassado e precisava ser substituída por uma mais eficaz; a visão funcionalista de educação quando colocada “para” alguma coisa e a orientação da educação como mero instrumento da visão desenvolvimentista por um período de dez anos (BRASIL, 2005).

Como parte de um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Programa Nacional de Educação, em 2007 é aprovado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* pelo governo federal, que visava a melhoria da educação básica em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos⁸⁴. Em 2010, como uma dessas ações integrantes do programa, é lançado o *Programa Mais Educação*⁸⁵, que visava a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola mediante oferta de educação básica em tempo integral. As atividades fomentadas foram organizadas em 10 macrocampos, entre eles o “Meio Ambiente”, que deveria ser planejado a partir da criação da Com-Vida, da elaboração da Agenda 21 na Escola e/ou de hortas escolares e/ou comunitárias.

O programa previa ainda a figura do professor comunitário, que coordenaria o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajudaria na articulação entre os novos saberes, os novos

⁸⁴ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>

⁸⁵ Decreto n° 7.083 de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

espaços, as políticas públicas e o currículo escolar. Como um de seus princípios, o programa prevê:

Art. 2: [...] V- o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010)

Trajber e Sato (2010, p. 3) relatam que a ideia de escolas sustentáveis já circulava na sociedade, mas foi prevista de maneira efetiva pela primeira vez neste programa. Segundo as autoras, uma escola sustentável precisa considerar “que o território é o espaço que constrói as identidades”. Dessa forma, o território é visto como um espaço capaz de produzir “um currículo cultural do sujeito”, e essa passagem da escola para o mundo pode ser fortalecido principalmente pela criação da Com-Vida.

Ainda nessa perspectiva, as autoras trazem que as escolas sustentáveis tem embasamento em três pedagogias: a do cuidado, que considera os desejos e necessidades dos sujeitos mas também da coletividade; a integridade, que prevê uma práxis coerente e a capacidade de exercitar uma visão complexa do sistema educativo, e o diálogo, que pode transformar, segundo as autoras, a escola em um espaço republicano e democrático. Esmera-se que com esses princípios, seja possível envolver a escola e a comunidade em pequenos projetos comunitários.

Segundo Sauvé (2005) entre os tantos entraves que a Educação Ambiental encontra, uma das mais preocupantes é a predominância da ideologia do desenvolvimento, ou seja, a educação para o desenvolvimento sustentável. Nesse caso, a Educação Ambiental   reduzida a um instrumento para a conservação dos recursos naturais, com o objetivo maior do “desenvolvimento humano”, sob uma dinâmica de “gestão dos recursos”, reduzindo a relação com o meio ambiente a um padrão e impedindo que se pense nas diversas realidades existentes.

Dando continuidade ao movimento de institucionalização da Educação Ambiental que iniciou com a Política Nacional de Educação Ambiental, foram lançadas em 2012 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*⁸⁶. O documento foi assinado na realização da Rio+20 e pode ser considerado um grande avanço, já que, de acordo com Adams (2012), além de

⁸⁶ Resolução n   2 de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

estabelecer parâmetros que irão orientar a sua aplicação pelas Instituições de Ensino Superior também promove o reconhecimento do papel “transformador e emancipatório da Educação Ambiental”. Assim, as diretrizes incentivam a justiça e participação pela cooperação responsável.

Sobre as diretrizes, Adams (2012, p. 2151) comenta que ela representa:

A síntese de longos e aprofundados debates travados por uma larga comunidade de profissionais, aborda, de fato, algumas questões fundamentais, entre as quais se destacam a formação de professores, a ética ambiental e os conteúdos curriculares, envolvendo tanto os aspectos operacionais, como a interligação obrigatória entre ensino, pesquisa e extensão, quanto os aspectos da formação humana do educando.

Nesse sentido, ela é vista pela autora como uma nova tentativa de reforçar a legitimidade da Educação Ambiental. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental reforçam e desafiam as escolas a se tornarem espaços educadores sustentáveis, como também sugere o *Programa Nacional Escolas Sustentáveis*, lançado em 2014, que se configura como um conjunto de ações de políticas públicas que visa contribuir para a inserção da Educação Ambiental como tema transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse cenário, o programa prevê linhas e eixos de atuação que são explicitadas na figura 2:

FIGURA 4 - Linhas de atuação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis



* PDDE Escolas Sustentáveis: Programa Dinheiro Direto na Escola
 ** ProExt: Programa de Extensão Universitária (2003)
 *** PNUJMA: Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente (2013)

FONTE: BRASIL (2013b)

O programa busca facilitar a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, além de favorecer a convivência e o planejamento participativo da comunidade, estimulando a troca de saberes e a participação social da mesma. Para tanto, propõe quatro dimensões de mudança⁸⁷, expressas de maneira mais detalhada na figura 3:

- Espaço físico: busca proporcionar melhores condições de aprendizagem e convívio social, por meio da integração das edificações com a paisagem natural, a utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e as adaptações sustentáveis de maneira geral;
- Gestão: busca aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, por meio do compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola;
- Currículo: busca valorizar a sociobiodiversidade e a inclusão de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas sustentáveis no PPP das escolas e em seu cotidiano, estabelecendo conexões entre os diversos saberes,
- Relações Escola-comunidade: busca envolver a comunidade escolar em articulações e parceria com outros coletivos presentes no entorno da escola.

FIGURA 5 - As dimensões do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e seus desdobramentos na escola



FONTE: BRASIL (2013b)

⁸⁷ Fonte: https://prezi.com/z4q2cjacd_bb/programa-nacional-de-escolas-sustentaveis/

Guerra e Weiler (2015, p. 15) propõe uma inversão do processo de transição das escolas propostas pelo programa no que se refere ao gatilho da mudança, uma vez que observaram em sua pesquisa que a comunidade também “pode ser a incubadora de transformação no espaço escolar e promotora de práticas pedagógicas que contribuam com o enfrentamento das problemáticas socioambientais”, ou seja, as propostas não precisam necessariamente partir da escola, mas também da comunidade.

O *Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis*⁸⁸ é um desmembramento do *Programa Dinheiro Direto na Escola* e teve sua primeira versão em 2014. Tem por objetivo dar assistência financeira⁸⁹ para implementação de projetos de ação em escolas públicas da educação básica, com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis. Dentre as ações financiáveis pelo programa, estão as que envolvem a criação e fortalecimento da Com-Vida, as adequações no espaço físico visando à transição para a sustentabilidade e a inclusão da Educação Ambiental no PPP da escola. Os critérios para as escolas se cadastrarem são: municípios que estão sujeitos a emergências ambientais, participação da escola na Conferência Nacional Infância Juvenil pelo Meio Ambiente e em processos formativos em Educação Ambiental⁹⁰.

Neste momento é importante enfatizar que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, ainda que pautadas em todos os documentos e programas já citados, vão sendo construídas a partir das diferentes correntes teóricas que explicam as relações sociais historicamente e essas, conseqüentemente, vão desenhando a formulação das teorias pedagógicas que, que por sua vez, vão se somando a outras áreas que embasam a educação (psicologia, filosofia, antropologia, entre outras), formando um aglomerado de visões e ações no mundo (TOZONI-REIS, 2004). Na educação básica no Brasil, a Educação Ambiental busca se estruturar, portanto, num espaço de luta entre as correntes mais tradicionais e as de enfoque crítico, ou seja, entre a educação pela manutenção do capital e a luta por uma outra educação, que considera as possibilidades de transformação social.

⁸⁸ Resolução FNDE nº 18, de 03 de setembro de 2014.

⁸⁹ O recurso geral é de R\$ 100 milhões para 10 mil escolas, aproximadamente um valor estimado de R\$ 8 mil a 14 mil por escola.

⁹⁰ São oferecidos cursos de formação continuada por meio do Programa de Desenvolvimento da Educação Interativo, no âmbito da extensão (Escolas Sustentáveis e Com-Vida), do aperfeiçoamento e de especialização em Educação Ambiental.

É possível dizer então que o campo da Educação Ambiental constitui-se a partir de múltiplas visões de mundo, que nem sempre são harmônicas em seus fundamentos e práticas pedagógicas. Sauvé (2005) comenta que foram se constituindo, nesse processo de institucionalização da Educação Ambiental, “igrejinhas pedagógicas” que tem sua convicção específica da “maneira correta de educar”. Desenvolveu-se, assim, um “patrimônio pedagógico que contém rica diversidade de proposições teóricas, de modelos e estratégias”, e a análise de tais proposições nos permitem “identificar uma pluralidade de correntes de pensamento e de prática na EA” (SAUVÉ, 2005, p. 319). Nesse sentido, as formas de conceber e praticar ações de Educação Ambiental são fruto da visão de mundo que permeia a constituições dos sujeitos.

Assim, há duas principais matrizes socioeducativas que permeiam a prática da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004; LIMA, 2002). Uma mais *convencional* ou *conservadora*, caracterizada por uma educação individualizada e de culpabilização dos sujeitos pelas suas condições, que se pauta na mudança de comportamentos compatíveis com a preservação dos recursos naturais, induzindo a um padrão considerado correto de relação com a natureza.

Sendo assim, se concretiza em ações voltadas principalmente para sensibilização e para conscientização dos sujeitos sobre os problemas ambientais e, dessa forma, valoriza a aquisição de conhecimentos sobre o meio ambiente. A meta seria, portanto, as mudanças de comportamento em relação a natureza. Dessa maneira, é

Caracterizado por um reformismo superficial das relações sociais e de poder, pouca ênfase nos aspectos políticos, dicotomização das dimensões naturais e sociais, sobrevalorização das soluções tecnológicas e do conhecimento científico e ênfase na educação como processo comportamentalista e moral (LIMA, 2002, p. 15).

Essa abordagem, identificada por Tristão (2004) como “não integradora”, tende a negar a crise e o caos velando as dualidades existentes, desconsiderando que a Educação Ambiental deve questionar e investigar as verdadeiras causas tanto da degradação ambiental quanto da social, já que uma está relacionada diretamente a outra (LOUREIRO, 2004).

A outra matriz é mais *popular* ou *emancipatória*, associada à tradição da educação popular, que compreende a Educação Ambiental num processo mais

amplo e como um ato político. Nesse sentido, a meta da Educação Ambiental não é somente a mudança de comportamentos, mas a ênfase da dimensão ambiental nas relações sociais e de sua transformação, “dentro de um projeto de construção de um novo *ethos* social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários” (LOUREIRO, 2004, p. 5). É caracterizada, assim,

Pela politização e publicização das questões ambientais, entendidas como inerentemente sociais e históricas, e pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, o conhecimento popular, as manifestações culturais e uma nova ética nas relações sociedade–natureza (LIMA, 2002, p. 15).

É possível afirmar que a inserção da Educação Ambiental na educação básica vai tentando se estruturar em um espaço no qual há constante disputa entre as correntes tradicionais e críticas, ou, como alerta Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 148), “entre o processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social”.

1.3.1 A inserção curricular da Educação Ambiental na educação básica

Analisando especificamente a questão da inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, a visão conservacionista dos movimentos ambientais dos anos 60 teve como resultado “um visível desequilíbrio entre o ‘educacional’ e o ‘ambiental’, ou melhor dizendo, um questionável sentido ‘educativo’ nas ações e formulações que se caracterizam como ambientais” (LOUREIRO, 2004, p. 15). Essa visão não possibilitava uma reflexão mais profunda sobre as consequências dos processos sociais que estavam instaurados na dinâmica da sociedade. Tristão (2007, p. 10) observa o evidente desencontro entre as leis/programas que tratam da Educação Ambiental e as que tratam da educação de modo geral: “uma não faz referência à outra, as leis que regem a Educação Ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa”.

Desde a Conferência de Tbilisi orienta-se ações de Educação Ambiental com uma proposição não-disciplinar, o que, segundo Sato (2002) evidencia um singelo início de abandono dos moldes tradicionais da educação na qual há fragmentação do conhecimento, adotando-se então uma orientação com perspectiva interdisciplinar. Ainda assim, Carvalho (2002) destaca que em 1979 o Brasil

demonstra sua falta de amadurecimento na área, à partir da criação de um documento intitulado *Ecologia: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*, que claramente apresentava uma visão bastante reducionista, já que tratava a Educação Ambiental no âmbito das ciências biológicas, como queriam os países desenvolvidos, sem tocar na questão cultural, social e política (BAGLIANO; ALCÂNTARA; BACCARO, 2012).

Nesse sentido, a Educação Ambiental no Brasil, em sua origem, esteve subordinada a esse modelo justamente porque os discursos iniciais “estiveram atrelados à proteção da natureza, direcionando-se com maior frequência à contemplação da natureza do que à interação com a natureza” (MORALES, 2009). Carvalho (2002, p. 60) acrescenta, dizendo que

Ao encarar a Ecologia como uma disciplina compartimentalizada, revelando basicamente os aspectos naturais e biológicos do meio ambiente, escondia-se na verdade uma trapaça para desvirtuar o verdadeiro conteúdo abrangido pela temática ambiental [...] já que esta começou a se revelar ‘perigosa’ demais para os interesses dominantes no país, que na época, vivia seus tempos de ditadura.

É possível dizer que a inserção das questões ambientais chegaram ao espaço da escola portanto, à partir de conceitos e componentes que advinham da ecologia e da biologia, quase que exclusivamente nas disciplinas de Ciências e Geografia, se impondo a outros componentes que fazem parte das relações que envolvem o meio ambiente (GUERRA; LIMA; ROCHA, 2003; MORALES, 2009).

Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 146) comentam que na década de 80 a discussão sobre a organização do ensino avançou no que se refere a perspectiva crítica. Segundo as autoras,

Essas posições críticas representavam uma abordagem teórica e prática da educação que, embora tivesse muita penetração entre os educadores, não se consolidou como hegemônica na organização das escolas públicas de educação básica.

Nesse sentido, em 1987 o parecer nº 226 (CNE) trouxe como avanço a inserção da Educação Ambiental não mais por temas meramente ecológicos, mas de maneira interdisciplinar e com a integração da escola com a comunidade. Além disso, elegeu-se a escola como o local que mais poderia potencializar a formação da

consciência ambiental, por meio da Educação Ambiental, que passa a ser considerada como campo de ação pedagógico⁹¹.

Um dos primeiros debates efetivos sobre a inserção curricular da Educação Ambiental no Brasil girou em torno da questão sobre as formas e modelos dessa inserção, destacando-se três: a forma interdisciplinar, a multidisciplinar e a transversal (TORALES, 2015). Adotado no Brasil o modelo transversal, este foi cristalizado em 1997, por meio da criação dos PCN's, pautados na LDB, que se apresentou superficial no que se refere especificamente a Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2007).

Essa lei faz três referências a questões que estão imbricadas a Educação Ambiental: no artigo 32º, inciso II, a LDB traz como objetivo do ensino fundamental a formação básica do cidadão, mediante a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; no artigo 36º, § 1º, coloca como inserção curricular obrigatória (no ensino fundamental e médio) “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” e no artigo 43º, inciso III, que aborda o Ensino superior, traz como uma de suas finalidades o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Em 1999 a Política Nacional de Educação Ambiental avança quando traz a Educação Ambiental como obrigatoriedade no sistema formal de ensino como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (Art. 10). Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 147) ressaltam ainda que há um avanço também no que se refere especificamente a maneira como a Educação Ambiental deve ser inserida na escola, já que enfoca sua natureza interdisciplinar, ao trazer, no artigo 10º, que a Educação Ambiental não deve ser uma disciplina específica do currículo escolar, salvo em currículos de formação de professores e ensino superior. Apesar disso, Layrargues (2007) diz que um dos principais dilemas que a lei não resolve é “como operacionalizar a Educação Ambiental incorporando-a ao projeto político pedagógico e adequando-a à realidade local da comunidade escolar”, trazendo ainda como definição para a Educação

⁹¹ Fonte: <http://eduambiental.tumblr.com/post/68162531894/legisla%C3%A7%C3%A3o-ambiental>

Ambiental um enfoque conservacionista, ainda que tenha citado termos como “coletividade” e “emancipação”.

No que se refere a inserção da Educação Ambiental nos currículos, o Pronea, desde sua primeira edição, já incentivava sua efetivação de forma transversal e a inclusão da dimensão ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas por meio da pedagogia de projetos, promovendo a integração entre as diversas disciplinas. Além disso, avança quando sugere que fossem elaboradas publicações de Educação Ambiental no Programa Nacional de Livro Didático e que ela fosse incluída em escolas “diferenciadas” (como indígenas, ribeirinhas, de pescadores, de assentamentos e de extrativistas).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental trazem que sua inserção nos currículos pode ocorrer:

Art. 16 [...] I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Ainda, reforçam que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, trazendo as seguintes orientações sobre as atividades escolares (Art.17): observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento; ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais; projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas; experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos; trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares.

Especificamente no caso da rede estadual de ensino do Paraná, a inserção curricular da Educação Ambiental é pautada também na *Política Estadual de Educação Ambiental*⁹², que traz como obrigatoriedade que a temática ambiental seja inserida nos currículos da educação básica ao ensino superior, incluindo a educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos e comunidades tradicionais.

⁹² Lei nº17.505 de 11 de janeiro de 2013: Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências.

1.3.2 Alguns aspectos sobre a Educação Ambiental formal no estado do Paraná

Um dos marcos importantes que marca o início da história da Educação Ambiental no Paraná ocorreu em 1978, quando é promovido em Curitiba o *1º Simpósio Nacional de Ecologia*, “no qual se criticou o ‘desenvolvimentismo’, apontando os problemas ambientais como sendo, também, socioculturais” (BRASIL, 2012). No âmbito da rede escolar pública, até então as atividades de Educação Ambiental ficavam por conta da iniciativa das escolas.

Na rede estadual de ensino do Paraná a Educação Ambiental emerge a partir de 1984, com a criação de um Grupo de trabalho na SEED que tinha como encargo promover eventos e promover o repasse de textos e informações sobre a temática aos Núcleos Regionais de Educação. De acordo com Carneiro (2000, p. 2) o intuito era orientar os estudantes e a população sobre a necessidade de conservação da natureza, “face à precipitada transformação e degradação da paisagem paranaense desde a década de 1950, com o ciclo da madeira e o início da agroindústria”. A autora relata que houve um esvaziamento da proposta por falta de um adequado acompanhamento.

Em 1987, a partir de diagnóstico que identificou a “depredação física e paisagística e, ainda, considerando o avanço da degradação ambiental do Estado” (CARNEIRO, 2000, p. 2), foi criado o *Programa Educação Ambiental e Paisagismo*, coordenado pelos Núcleos Regionais de Educação. O programa tinha o intuito de recuperar os ambientes escolares e desenvolver atitudes de preservação da natureza, tendo participação de 15 escolas, somente do nível fundamental de Curitiba (estaduais e municipais) e que demonstrassem interesse. O programa se expandiu somente até o ano de 1991, e, apesar de apresentar ideias interessantes como a capacitação de professores, suas ações ficaram restritas a atividades de sensibilização quanto ao espaço escolar degradado, fato que se deu, segundo Carneiro (2000), pela predominância do caráter técnico das orientações.

Carneiro (2000) destaca que em 1991 ocorreu o *1º Encontro Nacional de Educação Ambiental*, em Curitiba, coordenado pela Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE). Em 1992 a SEED produziu o documento *Construindo a escola cidadã*, o qual sugeria a distinção entre educação ambientalista (defesa da flora e da fauna) e Educação Ambiental (formação de cidadãos com consciência

local e planetária). A autora comenta que o documento trouxe algumas perspectivas significativas de orientação à rede escolar pública estadual, tais quais: a educação comunitária, buscando-se integração das escolas ao seu entorno e às comunidades; educação multicultural, com valorização da diversidade cultural; Educação Ambiental e produtiva, em torno da saúde, da produção e do meio ambiente; educação interdisciplinar e transdisciplinar, em vista da superação de um trabalho pedagógico individualista. A proposta não foi efetivada, segundo a autora, porque exigia uma preparação mais adequada do quadro de recursos humanos envolvido, já que na época a Educação Ambiental ainda era novidade no Brasil.

Em 1994 a UFPR institui o *Programa Interdisciplinar de Doutorado Stricto Sensu em Meio Ambiente e Desenvolvimento*, após receber uma Cátedra da UNESCO para o Desenvolvimento Sustentável, a qual, segundo Guerra (2008, p. 6), “deu ao Programa o reconhecimento internacional e nacional, pelo conjunto de atividades de formação, pesquisa, informação e documentação”. Mas, segundo o autor, em depoimentos dos próprios pesquisadores do programa, a área da educação e a própria ANPEd não reconheceram os trabalhos desenvolvidos pelo programa, fato que fez com que estes fossem encaminhados para outras áreas do conhecimento. Nesse programa destaca-se uma pesquisa da primeira turma intitulada “A dimensão ambiental da educação escolar: enfoques de uma pesquisa diagnóstica no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental” (CARNEIRO, 1999), que discute como estava sendo desenvolvida a dimensão ambiental na 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, tendo em vista os ambientes de vida dos estudantes no município de Paranaguá/PR.

Segundo Guerra (2008) um dos marcos na região sul que fortaleceu também a Educação Ambiental no estado do Paraná é a criação do *Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)*⁹³, em 1994 e de outros programas na área de educação que incluíam a dimensão ambiental na educação em suas pesquisas.

⁹³ O Programa da FURG resulta da criação do curso de mestrado em 1994 e do curso de doutorado, em 2006. A proposta do Programa está assentada numa perspectiva interdisciplinar e conta com a integração de docentes vinculados aos diferentes cursos ou unidades de curso que compõem a nova estrutura organizacional da instituição. Atualmente é responsável por duas revistas que se tornaram espaços significativos de publicação na área, de língua portuguesa e espanhola: Revista Ambiente & Educação (criada em 1996) e a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) (criada em 1999), que integra o Qualis da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) desde 2003. Fonte: <http://www.educacaoambiental.furg.br/>

Em 1998 é realizado o *I Encontro Paranaense de Educação Ambiental* (EPEA) em Curitiba, com o intuito de que se tornasse um fórum permanente de discussão, reunindo profissionais da área para trocas de experiências e diálogos sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental no estado. A cada edição⁹⁴ o encontro ocorre em uma Universidade do estado, proporcionando

A participação de pessoas que se não desta forma dificilmente teriam a oportunidade de terem acesso ao conhecimento que está sendo produzido no Paraná e as discussões mais recentes da área (PEGORINI; KATAOKA, 2008, p. 167).

Guerra (2008) ressalta que outro marco para a Educação Ambiental na região sul foi a criação da *Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental* (REASUL) em 2002, fortalecida com o desenvolvimento do *Projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul*, financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente. No mesmo ano é implantado um módulo do Sistema Nacional de Meio Ambiente no site da REASUL e outro na FURG para realizar um diagnóstico da Educação Ambiental na região sul. Em 2003 ocorre o *I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul* (I CPEASul)⁹⁵, “com a finalidade de dar maior visibilidade e relevância a Educação Ambiental e demonstrar como a mesma apresentava uma interface com diferentes áreas do conhecimento envolvidas com a crise ambiental” (GUERRA, 2008, p. 11).

Nas diretrizes curriculares estaduais, lançadas em 2008, a questão da Educação Ambiental aparece somente em algumas disciplinas de maneira superficial. Na área de Geografia indica-se que a dimensão socioambiental deve ser um dos conteúdos estruturantes da disciplina, sendo uma prática educativa integrada, contínua e permanente. Nesse sentido, alerta o documento que não é necessário ministrar aulas específicas sobre Educação Ambiental ou desenvolver projetos sobre ela, já que essa temática deve ser trabalhada de forma contextualizada e relacionadas ao longo de todos os conteúdos. Na Biologia, recomenda-se que o professor também trabalhe com essa questão de forma contextualizada, a fim de que os conteúdos específicos sobre as questões ambientais não sejam trabalhados isoladamente na disciplina. Nas diretrizes de

⁹⁴ Em 2017 o EPEA terá sua 16ª edição e será sediado pela UFPR em parceria com diversos órgãos, na cidade de Curitiba/PR.

⁹⁵ Promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale de Itajaí e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG.

Ciências, a única referência a Educação Ambiental se faz quando é trazida a obrigatoriedade da sua inserção no currículo por conta da Política Nacional de Educação Ambiental, assim como também aparece nas outras duas disciplinas já mencionadas. Nas outras diretrizes não há referência sobre a Educação Ambiental.

Durante os próximos anos diversas iniciativas e encontros aconteceram no Paraná, avançando nas discussões sobre a inserção da Educação Ambiental nas escolas. Rosa e Carniatto (2015) ressaltam que no ano de 2007 teve início no estado a mobilização e articulação da Política Nacional de Educação Ambiental, quando o Conselho Estadual de Educação foi notificado pelo Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente⁹⁶, que solicitou informações quanto ao cumprimento da política. Até o ano de 2013, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, a fim de que fosse cumprida a notificação recebida, constituiu Comissões Especiais Temporárias de Educação Ambiental, “com o objetivo de elaborar a deliberação a ser aprovada e cumprida pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná” (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 344).

Fruto de debates entre o Conselho Estadual de Educação do Paraná e as demais instituições envolvidas nas comissões, em 2013 foi sancionada no Paraná a Política Estadual de Educação Ambiental, conforme já citado anteriormente. A lei estabelece princípios básicos e objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estimulando a formação de escolas sustentáveis, no que se refere à gestão, ao currículo e as instalações físicas e estruturais.

O documento ainda recomenda, em seu artigo 12º, que a Educação Ambiental seja desenvolvida como “uma prática educativa integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades”. Ainda, traz como avanço o fato de que os municípios poderão definir diretrizes, normas, critérios e orçamento para a Educação Ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental e da Política Estadual de Educação Ambiental.

Ao instituir também o *Sistema Estadual de Educação Ambiental*, a lei afirma que tanto a política quanto o sistema devem ser vistos como “partes do processo educativo e da gestão ambiental ampla no Estado do Paraná, ressaltando que todos

⁹⁶ Vinculado ao Ministério Público do Estado do Paraná.

têm direitos e deveres em relação à educação ambiental”, sendo que sua realização e coordenação é de responsabilidade do poder público,

Art. 6: [...] por meio das secretarias de estado, com a colaboração de todos os órgãos públicos, empresas estatais, fundações, autarquias e institutos, bem como dos meios de comunicação, organizações não governamentais, movimentos sociais, demais organizações do terceiro setor e organizações empresariais (PARANÁ, 2013).

Nessa configuração, sugere que o Sistema Estadual de Educação Ambiental deverá ser implantado visando a integração, sistematização e difusão de informações e experiências na área e a realização de diagnósticos e avaliação da política em questão. Nesse sentido, devem também “realizar a formação continuada de professores e gestores a partir de suas práticas pedagógicas como instrumento pedagógico e metodológico na perspectiva da sustentabilidade socioambiental” (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 353). As autoras ainda destacam a importância do papel das Instituições Estaduais de Ensino Superior e das Redes de Educação Ambiental como promotoras desta formação e articulação com a educação básica e órgãos governamentais.

Alguns meses mais tarde foi aprovado um decreto⁹⁷ que trata das *Normas Estaduais para a Educação Ambiental* no Sistema Estadual de Educação Ambiental,, estabelecendo os aspectos operacionais das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental a ser cumprido pelo Sistema Estadual, no âmbito da educação básica e ensino superior em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em três eixos - o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular (ROSA; CARNIATTO, 2015), reafirmando a necessária constituição de espaços educadores sustentáveis.

O documento entende a escola como liderança social relevante a partir da criação de *Comitês de Educação Ambiental*. Como instâncias de organização socioambiental, os comitês são formados por:

- *Grupo Gestor de Educação Ambiental*: formado pela SEED e pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, tem como atribuição o planejamento, a organização e a realização de ações integradas de Educação Ambiental no âmbito da educação básica e do ensino superior;

⁹⁷ Deliberação nº 04 de 12 de novembro de 2013.

- *Comitês Escolares de Educação Ambiental*: formado pela comunidade escolar, visa assegurar a atuação local pelas diversas escolas e universidades (e seus campus) e estabelecer relações com a comunidade em que estejam inseridos, tendo como responsabilidade a elaboração de um diagnóstico preliminar da realidade socioambiental da região;
- *Coletivo de Bacia Hidrográfica*: por estarem às escolas localizadas em diversos territórios de uma determinada bacia hidrográfica, o coletivo tem como atribuição a articulação das ações formais e não formais de Educação Ambiental, assim como o estabelecimento de diálogo entre os Comitês Escolares de Educação Ambiental e os segmentos sociais e governamentais que atuam nos território.

Em 2014 foi constituída uma Comissão de Implementação/Interinstitucional da Política Estadual vinculada ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente, por meio da criação de um GT de monitoramento e acompanhamento desta política pública (ROSA; CARNIATTO, 2015), já prevista na Política Estadual, que tem como finalidade “propor, apoiar, apreciar e avaliar a implantação da Política Estadual de Educação Ambiental e os programas, projetos e ações de educação ambiental, exercendo o controle social” (PARANÁ, 2013).

Atualmente, a SEED indica que a Educação Ambiental deve estar contemplada no Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, e trabalhada de forma interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino, “para a construção de conhecimento de todos, num diálogo dos saberes, combinadas as ações individuais e coletivas, para a necessária transformação da escola em um espaço educador sustentável”⁹⁸. Atualmente a SEED, além de estimular a participação das escolas nas Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente e sua transformação em escolas sustentáveis, oferece as seguintes atividades e programas relacionados a Educação Ambiental ⁹⁹:

- Caderno Temático da Educação Ambiental na Escola: oferece subsídios teórico-metodológicos aos professores (artigos, sugestões de livros, filmes e sítios sobre as questões ambientais), com o intuito de dar sequência ao processo formativo dos profissionais;
- Programa Parque Escola: em parceria entre SEED, Secretaria Especial de Meio Ambiente e Instituto Ambiental do Paraná, promove ações educativas com

⁹⁸ Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=607>

⁹⁹ Ibidem

participação da comunidade e dos alunos e professores de 6º e 7º ano das Escolas Estaduais nas Unidades de Conservação do Paraná, com o intuito de aproximar os estudantes aos princípios da sustentabilidade e conservação da biodiversidade;

- Programa Sustentabilidade: da escola ao rio: em parceria entre a SEED, UNILIVRE e a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), objetiva mobilizar professores e alunos para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental e monitoramentos nos rios que compõe as bacias hidrográficas nas quais as escolas estão inseridas;
- Projeto Solo na Escola: desenvolvido pelo Departamento de Solos da UFPR, tem o intuito de promover nos professores e alunos da educação básica a conscientização de que o solo é um componente do ambiente natural que deve ser adequadamente conhecido e preservado. A universidade oferece, além de materiais como vídeos, textos, imagens, experimentos, etc. sobre o tema, a visitação em uma Exposição Didática de Solos,
- Escolas Interativas referentes ao tema da Educação Ambiental: é uma plataforma de busca que reúne recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, oferecendo também apoio a alunos que querem aprofundar seus estudos e familiares preocupados em acompanhar a educação dos filhos.

Posto esse cenário do campo da Educação Ambiental no Brasil e alguns aspectos de sua inserção na rede estadual de ensino do Paraná, apesar das possibilidades apresentadas e de todo esse quadro de orientações e ações respaldados em leis, programas e ações, na realidade, segundo Torales (2015, p. 271), eles não se convertem automaticamente em mudanças no âmbito escolar, embora estabeleçam

Uma situação favorável ao desenvolvimento das diferentes temáticas, pois estimulam, legitimam e impulsionam o desenvolvimento de novos projetos escolares, programas institucionais, materiais didáticos e iniciativas em relação à formação continuada de professores.

De maneira geral, há portanto um movimento evolutivo e dinâmico no processo de discussões e institucionalização da Educação Ambiental no Brasil em diversas frentes. Vianna (2002, p. 115) ressalta nesse contexto, é preciso pensar sobre a

fragilidade que a Educação Ambiental apresenta nas instituições de ensino, nos programas e projetos, nas políticas públicas e na própria legislação educacional. Segundo ele, essas fragilidades são fruto da maneira como a Educação Ambiental se configurou ao longo de sua institucionalização, principalmente no que se refere a “sua entrada no mundo da educação pelas mãos dos órgãos de meio ambiente e das organizações não-governamentais ambientalistas”. Segundo o autor, ainda hoje o fato da Educação Ambiental

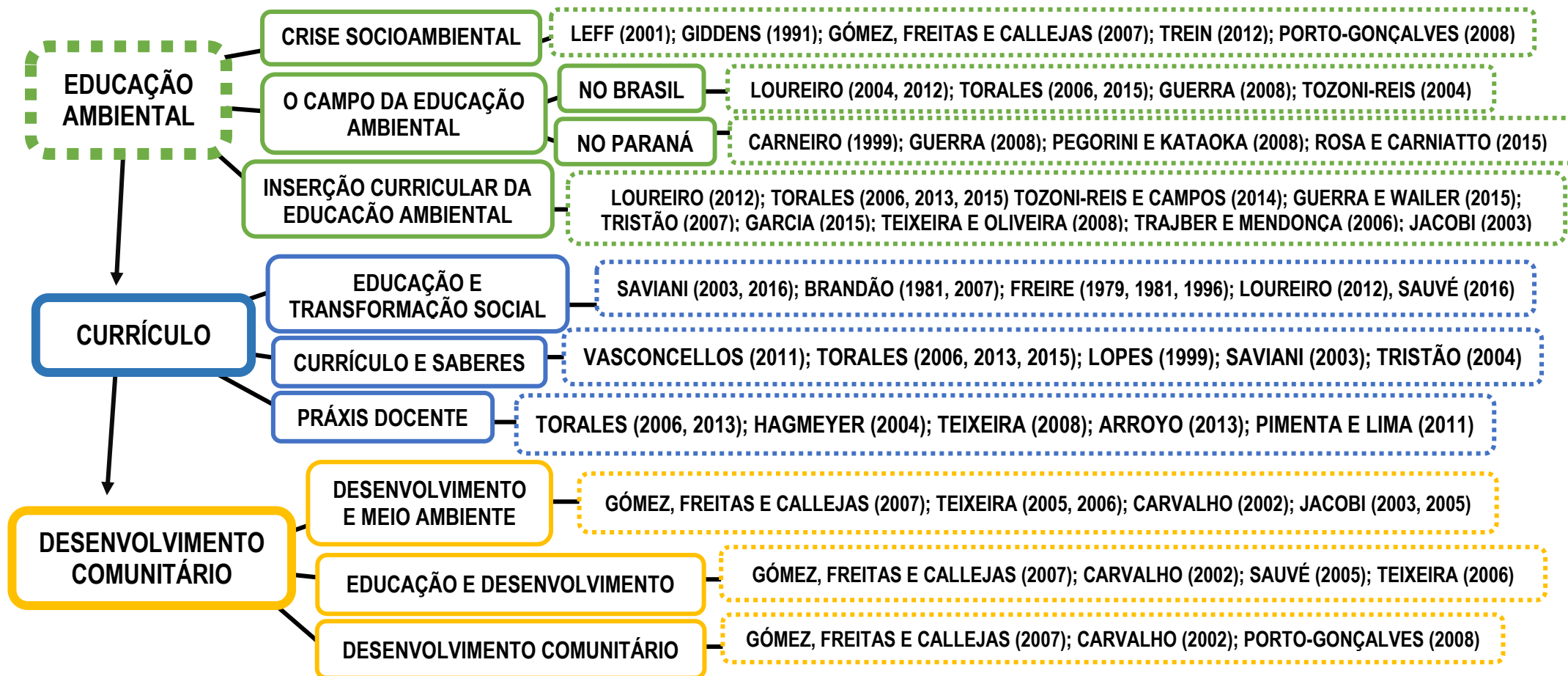
Não ter espaço próprio nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação, influencia diretamente, em última instância, o modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas: frequentemente como projeto especial, extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado, desarticulado (VIANNA, 2002, p. 117).

Trajber e Mendonça (2006) enfatizam que, de maneira geral, a Educação Ambiental no Brasil apresenta-se frágil no que se refere a estrutura organizacional de secretarias e suas relações com o MEC, visto que elas são pautadas principalmente em fatores conjunturais e essa questão acaba por dificultar uma política pública que seja estabelecida a longo prazo. Essa situação é preocupante para o campo da Educação Ambiental porque, segundo Loureiro (2004), ela ocorre no interior das próprias instituições governamentais que são responsáveis pela elaboração das políticas e dos programas e nesse sentido vão dando o “tom” aos caminhos e possibilidades de inserção da Educação Ambiental na escola.

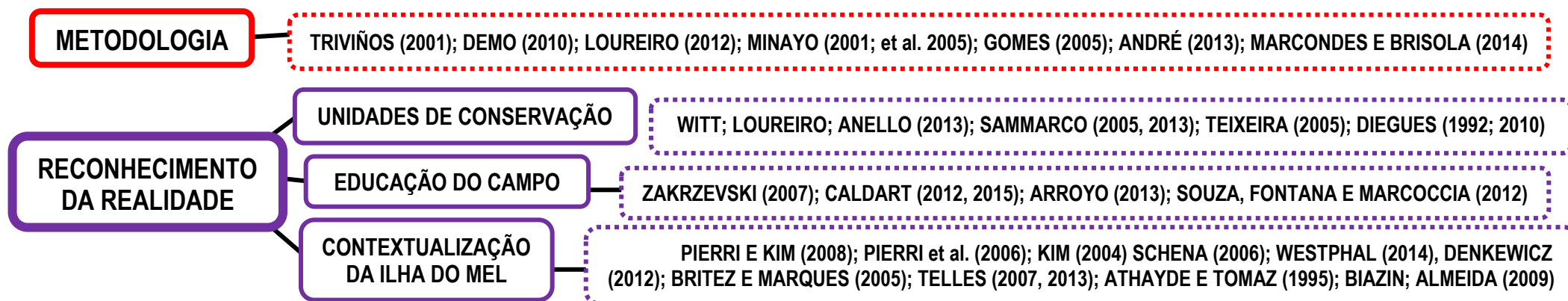
A grande questão que se coloca nesse cenário, de acordo com Loureiro (2012), é como as políticas e tantos outros programas e documentos criados ao longo da construção histórica da Educação Ambiental vem sendo interpretados e realizados concretamente nas práticas pedagógicas. Segundo Carneiro (2006, p. 26), há que se ter em vista portanto “a responsabilidade pública, política, de fazer Educação Ambiental”, já que o ponto de chegada da ação educativa é a própria prática social.

Sendo a prática social o foco na Educação Ambiental numa perspectiva de transformação social, no próximo capítulo apresenta-se uma contextualização da Ilha do Mel, procurando problematizar alguns elementos que caracterizam as comunidades, a educação formal na Ilha e os colégios investigados.

OPÇÕES TEÓRICAS DA TESE



OPÇÕES TEÓRICAS DA TESE



CAPÍTULO 2

O reconhecimento da realidade

*Constatar a realidade nos torna capazes de **intervir nela**, tarefa incomparavelmente mais complexa e **geradora de novos saberes** do que simplesmente a de nos adaptarmos à ela.*

Paulo Freire

A realidade dos sujeitos é o ponto de partida e de chegada da educação na perspectiva da transformação social, ainda que o processo de conscientização não pare na etapa de seu desvelamento. Nesse sentido, a partir da interação entre a pesquisa de campo, a reflexão teórica e as experiências vividas na minha prática docente, entendo que *não há aprendizagem emancipatória sem que se compreenda criticamente a realidade que se vive*. Assim, procurei contextualizar nesse capítulo aspectos característicos da Ilha do Mel que nos possibilitam compreender mais profundamente o lugar concreto que falo e a dinâmica comunitária da região.

O litoral do estado do Paraná tem a maior área contínua de Mata Atlântica ainda preservada do país, tendo como fundo as elevações da Serra do Mar até a região costeira. Apesar de sua rica biodiversidade, o ecossistema da Mata Atlântica é o mais ameaçado do Brasil e o segundo do mundo, fato que resultou na criação de diversas Unidades de Conservação na região¹⁰⁰. A Ilha do Mel foi uma dessas regiões, sendo elevada à condição de *Reserva da Biosfera da Mata Atlântica* pela UNESCO na Rio-92 (MARTINEZ, 2006). De acordo com Schena (2006, p. 17), o que contribuiu para esse fato foi sua valorização “enquanto paisagem composta de geologia, relevo, proximidade com o continente e regime climático característicos de um ecossistema diversificado e importante no contexto do Bioma da Mata Atlântica”.

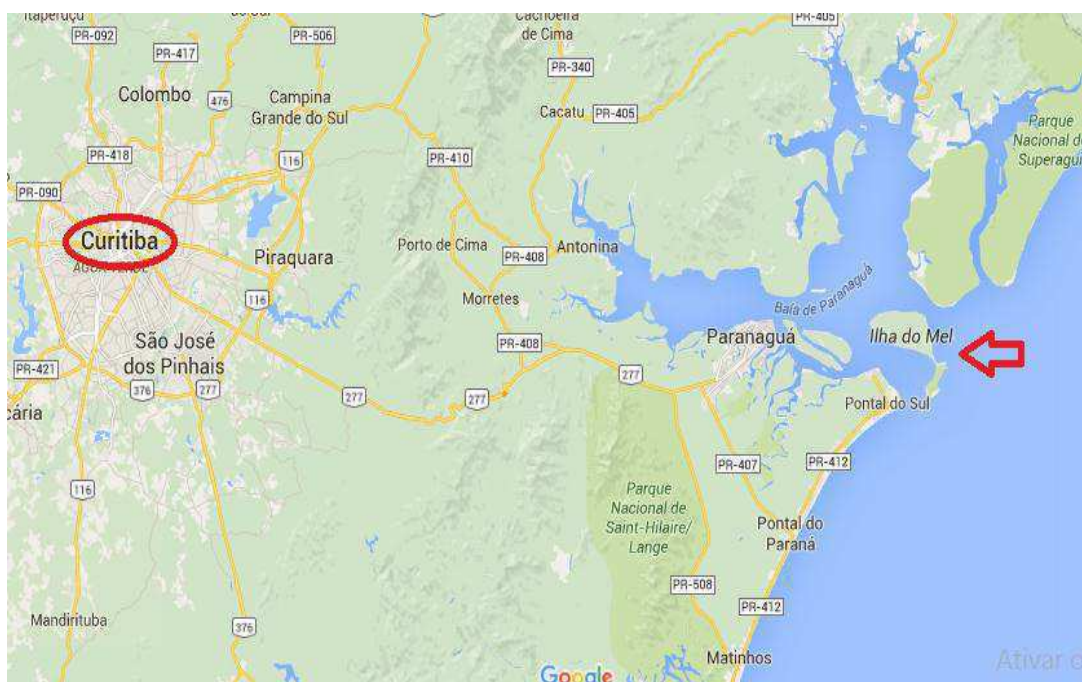
Aliado aos atributos naturais, o autor ainda ressalta que por ter sido palco de acontecimentos importantes da história do litoral paranaense, na década de 1950 foi considerada como *Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Estado do Paraná*. Além disso, compõe, desde 2006, o Mosaico de Unidades de Conservação do Litoral Sul do Estado de São Paulo e Litoral Norte do Estado do Paraná, conhecido como *Lagamar*.

¹⁰⁰ Fonte: <http://www.aliancamataatlantica.org.br/?p=11>

Em 1982, percebendo a potencialidade da região para o turismo, com vistas à conservação da ilha, foi criada a Estação Ecológica da Ilha do Mel, representando 80% da área da região. A porção sul da Ilha, com seu ambiente composto por costões rochosos e com grande riqueza histórico-cultural, teve seu espaço ordenado tardiamente a partir da criação do Parque Estadual, em 2002.

Localizada no centro do litoral do Paraná, posição estratégica na entrada da Baía de Paranaguá, a Ilha do Mel possui um perímetro de aproximadamente 35 km e área em torno de 2760 ha (FUZETTI, 2007, p. 8). Distancia-se cerca de 110 quilômetros de Curitiba. O acesso à Ilha é realizado por barcos comerciais e controlado a partir dos pontos de embarque em Paranaguá, de onde a travessia dura cerca de uma hora e meia, ou em Pontal do Sul, balneário do qual é dividida pelo Canal da Galheta, com travessia de aproximadamente trinta minutos. Esses terminais de embarque possuem estacionamento para veículos, uma vez que na Ilha só é permitido circular a pé ou de bicicleta.

FIGURA 6 - Localização da Ilha do Mel no Paraná





Fonte: Adaptada a partir de <https://www.google.com.br/maps>.

De acordo com Westphal (2014), a Ilha do Mel é muito mais complexa do que se pode imaginar, já que sua configuração envolve a predominância do turismo, impactos deste e da implantação das Unidades de Conservação sobre o modo de vida da população tradicional e abandono social pelo poder público.

Nesse contexto, inicialmente são duas peculiaridades para discussão: o fato da região ser uma *ilha* e ter seus espaços definidos como *Unidades de Conservação*. Ainda que de maneira breve, no próximo item serão discutidas essas questões para que se compreenda um pouco dessa complexidade citada pelo autor.

2.1 Comunidades insulares: entre paraísos e fragilidades

Não é objetivo aqui aprofundar a discussão sobre comunidades que residem em ilhas, mas destacar alguns elementos que se tornam importantes no contexto pesquisado. Basicamente, as ilhas são caracterizadas como porções de terra cercadas de água por todos os lados. Podemos considerar que são menores que o continente e maiores que um afloramento rochoso no oceano (FONSECA, s/d).

Socialmente, Souza (2007) diz que a vida em uma ilha se define pelas práticas pedagógicas em que os ilhéus estão envolvidos na sua relação com o mar. Viver em uma Ilha depende, segundo Westphal (2014), da compreensão que se tem

sobre a presença do mar no cotidiano dos ilhéus, em seu isolamento e comunicação com o mundo.

Diegues (1999, p. 10), ressalta que no mundo moderno as ilhas são vistas como um símbolo do natural e primitivo. O autor relata que elas tornaram-se

Cada vez mais o domínio do que é sonhado, idealizado, como o espaço de liberdade, de prazer, da aventura para o homem moderno, alienado e pressionado pela sociedade urbano industrial. Nesse sentido, as ilhas, sobretudo as tropicais, são vendidas pela mídia e pelas empresas de turismo e viagens como o último pedaço do paraíso perdido.

Westphal (2014, p. 48) complementa essa ideia dizendo que durante muito tempo não somente os meios de comunicação intensificaram essa visão, mas também os próprios manuais didáticos escolares. Segundo o autor, os manuais contribuíram para construir no imaginário social uma ideia de ilha paradisíaca, de espaços “voltados ao lazer e ao turismo, de vida selvagem e exótica, repleta de povos aborígenes, na conservação da natureza em sua forma mais primitiva possível”. Assim, as ilhas simbolizam a “não destruição do espaço e da cultura originais pelo tempo” (SOUZA, 2007, p. 23).

Diegues (1999) destaca que é fundamental refletir tanto sobre a relação entre as formas de vida endêmica¹⁰¹ que existem numa ilha quanto os desequilíbrios que a ação humana pode causar neste ambiente. Essa situação se torna preocupante à medida que as ilhas apresentam, de maneira geral, fragilidades do ambiente natural que são potencializadas quando relacionadas a formas inadequadas de uso dos recursos e a poluição (DIEGUES, 1999; FONSECA, s/d). Assim, são altamente suscetíveis a degradações ambientais e apresentam dificuldades de recuperação parcial. Os problemas sociais e ambientais, de maneira geral, são muito mais visíveis em ilhas, ainda que sejam claramente os mesmos grandes problemas do restante do mundo atual, só que não estão tão concentrados.

Nessa linha de pensamento, Morais e Silveira (2009) destacam que as ilhas possuem especificidades que dificultam um elevado nível de sustentabilidade, principalmente a ambiental. Segundo os autores, além do isolamento geográfico e do ecossistema sensível e frágil, há outras características que compõe essa

¹⁰¹ Vida animal ou vegetal que ocorre somente em uma determinada área ou região geográfica, consequência de quaisquer barreiras físicas, climáticas e biológicas que delimitem com eficácia a distribuição de uma espécie ou provoquem a sua separação do grupo original (www.oeco.org.br/dicionario.../28867-o-que-e-uma-especie-endemica/).

especificidade, tais como: a escassez de fontes de energia e de água potável e o desenvolvimento social e educativo frágil.

Por esses motivos as ilhas têm sido, nas últimas décadas, uma preocupação dos governos, de movimentos ambientalistas e das universidades, por terem se transformado em objeto de “ocupação urbano-comerciais”, que acabam por colocar os ecossistemas e as comunidades insulares em risco (SOUZA, 2007). Nesse sentido, Telles (2007, p. 1) ressalta que determinadas regiões apresentam-se em estágio de comprometimento ambiental eminente, fato que pode prejudicar “de maneira sistêmica os elementos relacionados ao ambiente natural e cultural, à atividade econômica e principalmente às questões relacionadas às comunidades tradicionais”. De acordo com o autor, as causas desta relação, que acaba por “deteriorar” os valores locais, geralmente tem relação com a falta de um modelo de gestão apropriado.

Além de ter um espaço natural mais frágil que o continente e para além das representações simbólicas que os continentais fazem das ilhas, Souza (2007) lembra que há também um imaginário, à partir da visão dos ilhéus, que deriva essencialmente do distanciamento físico do continente ou seja, da própria condição da insularidade. Assim, é importante que se entenda as ilhas como porções de territórios construídos, produzidos social e culturalmente: as comunidades que vivem em ilhas exercem diferentes práticas pedagógicas sociais ao longo de gerações (DIEGUES, 1999; WESTPHAL, 2014). São, dessa forma, constituídos por memórias, identidades, saberes e dinâmicas. Esses modos de vida tradicionais e particulares dos ilhéus encontram-se fortemente ameaçados quando aliados a implantação de Unidades de Conservação, que grande parte das vezes desconsideram a presença humana nas áreas.

Sobre essa questão Diegues (1999) comenta que o número de ilhas e também arquipélagos que foram transformados em áreas preservadas cresceu nos anos 90. O autor destaca que esse dado possibilita importantes reflexões sobre a relação do ser humano moderno com a natureza, já que as razões que estão por traz desses números mesclam-se entre objetivos científicos (proteção da biodiversidade e de espécies da fauna e flora extinguidas do continente) e simbólicos (mitos e simbologias que circundam as comunidades insulares nativas).

2.2 A questão das Unidades de Conservação

A Ilha do Mel tem 95% de seu território destinado a Unidades de Conservação e, dessa forma, é importante brevemente contextualizar qual o panorama desses espaços no Brasil. No movimento de expansão e universalização, a sociedade urbano-industrial, que começava a sofrer com os efeitos do modelo de desenvolvimento vigente, acabou por separar a natureza da vida humana e foi concebendo-a a partir de uma visão idílica, ou, nas palavras de Witt, Loureiro e Anello (2013, p. 89), ela foi sendo percebida como uma espécie de santuário, “como local de refúgio, de apreciação, de reflexão, de isolamento espiritual”. Ainda, entendia-se que “mesmo que a biosfera fosse totalmente transformada, domesticada pelo ser humano, poderiam existir pedaços do mundo natural em seu estado primitivo, anterior à intervenção humana” (DIEGUES, 2010, p. 3), capazes de “compensar” o desgaste das sociedades cada vez mais industrializadas e proteger a vida selvagem.

Nesse sentido a ideia inicial para criação das Unidades de Conservação era a de preservar intactos locais que apresentassem grande beleza cênica que os seres humanos pudessem apreciar, como se fossem “antídotos” (DIEGUES, 1992) para solucionar parte da crise ambiental que já era debate emergente, como vimos. Com início nos Estados Unidos em meados do século XIX, essa ideia culminou na criação do primeiro parque nacional do mundo, o *Yellowstone*, em 1882 (WITT, 2013).

A importação desses modelos de Unidades de Conservação para o Brasil iniciou com a criação do primeiro parque em 1937, chamado de *Parque Nacional de Itatiaia*¹⁰². O que não se discutia era o fato de que, principalmente nos países subdesenvolvidos, esses locais que aparentemente eram desabitados, muitas vezes escolhidos essencialmente em função apenas de seus atributos naturais estéticos, eram ocupados por povos tradicionais, por “populações indígenas, ribeirinhas, extrativistas, de pescadores artesanais, portadores de uma outra cultura” (DIEGUES, 2010, p. 13), que geralmente eram pobres e dependiam majoritariamente para sua sobrevivência dos recursos naturais locais. Porto-Gonçalves (2008) lembra que para a vertente ambientalista que considerava a vida a partir de uma visão estritamente biológica o que importava era a preservação ambiental de maneira eficaz.

¹⁰² Situado a sudeste do Estado do Rio de Janeiro (municípios de Resende e Itatiaia) e ao sul de Minas Gerais, (municípios de Alagoa, Bocaina de Minas e Itamonte).

Essa visão mecanicista que opunha a natureza à sociedade entendia que as comunidades tradicionais que viviam nesses espaços eram as principais responsáveis pela degradação da natureza local: o ser humano era visto como predador do “paraíso intocado” (DIEGUES, 2010). Desconsiderava-se que essas comunidades são conservadoras da natureza local, ainda que não por serem “selvagens ecologicamente nobres” (DIEGUES, 1992), mas pelo próprio modo de vida que levam (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013; DIEGUES, 1992, 2010; ANDREOLI, 2007).

Segundo Teixeira (2005, p. 63), a “visibilidade da conservação é o meio natural. A ocupação humana é considerada um problema e não parte – inter-relacionada – da proteção ambiental”. Nesse sentido, no Brasil essa situação fez com que os modos de vida das populações residentes nessas áreas ficassem de certa forma interditados. Agravadas pela falta de um plano de manejo coerente com suas demandas, necessidades e interesses (PIERRI; KIM, 2008), a realização de atividades econômicas e culturais costumeiras foram rigorosamente proibidas, “impondo-lhes a submissão ao modelo da sociedade moderna capitalista e a todas as mazelas que a ela estão associadas” (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013, p. 90).

O quadro de pobreza, assim, se intensifica e as populações vão sendo cada vez mais desprezadas enquanto sujeitos enunciadore de saberes e maneiras próprias de viver. Nessa esteira, os autores destacam que foram retirados os “elementos humanos” que eram naquela visão os destruidores da natureza para que o “natural” pudesse sobreviver ou mesmo se recuperar, como se todos os seres humanos fossem igualmente responsáveis por essa destruição.

Nos anos 70, quando a discussão sobre as consequências da crise ambiental começaram a se intensificar, Teixeira (2005) lembra que esse perfil de Unidades de Conservação vai sendo modificado pelo condicionamento dado pela UICN de que a ocupação humana nesses locais seria permitida na perspectiva do uso sustentável dos recursos naturais. Assim, em 1972, a fim de buscar um equilíbrio entre a relação da conservação ambiental e do desenvolvimento, a UNESCO criou o conceito de *Reserva da Biosfera*¹⁰³, por meio do qual foi incorporado no Brasil as primeiras reflexões sobre ocupação humana em Unidade de Conservação.

¹⁰³ As Reservas são definidas como “um modelo, adotado internacionalmente, de gestão integrada, participativa e sustentável dos recursos naturais” (SNUC, 2000). Espalhadas hoje por 110 países, têm sua sustentação no programa “O Homem e a Biosfera” da UNESCO, desenvolvido com o PNUMA, a

Nos anos 80, por pressão da luta principalmente de Chico Mendes¹⁰⁴, as questões sociais vão sendo cada vez mais associadas ao manejo das áreas protegidas. A fim de excluir os conflitos existentes nas terras da Amazônia entre a sobrevivência das comunidades e a preservação, Chico Mendes lutou a favor dos seringueiros da Bacia Amazônica, cuja subsistência dependia da preservação da floresta e das seringueiras nativas. Apesar disso, em 1981 são criadas oficialmente¹⁰⁵ as primeiras áreas de preservação no Brasil, ainda de maneira impositiva, sem considerar as reais necessidades e modos de viver dos povos que ali residiam.

Na década de 90, como estratégia para amenizar os problemas decorrentes dos conflitos da ocupação humana nas Unidades de Conservação, o desenvolvimento sustentável ganhou espaço central no Brasil:

A noção de desenvolvimento sustentável utilizada para subsidiar ações conservacionistas originou-se de uma discussão mais geral relacionada ao confronto entre a necessidade de crescimento econômico e a necessidade de conservação dos recursos naturais (TEIXEIRA, 2005, p. 54).

Nessa esteira, um número significativo de ONGs passou a investir esforços em ações voltadas para o aumento de renda e melhoria da qualidade de vida das populações residentes em Unidades de Conservação, que tinham como subsistência atividades que foram consideradas incompatíveis com a conservação ambiental da região¹⁰⁶.

Como resultado de pelo menos dez anos de enfrentamento de interesses, nos quais estavam envolvidos ambientalistas, cientistas, ONGs, representantes de populações tradicionais, organizações privadas, etc. (TEIXEIRA, 2005), em 2000 foi

UICN e as com agências internacionais de desenvolvimento. Fonte: <http://www.mma.gov.br/biomas/caatinga/reserva-da-biosfera>

¹⁰⁴ Chico Mendes foi um seringueiro, sindicalista, ativista político e ambientalista brasileiro. Seu principal legado são as Reservas Extrativistas, que representam a primeira iniciativa de conciliação entre proteção do meio ambiente e justiça social. Fonte: <http://memorialchicomendes.org/chico-mendes/>

¹⁰⁵ Lei nº 6.902 de 27 de abril de 1981: Dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências.

¹⁰⁶ Em 2012, por meio da Instrução Normativa nº 26 /2012, o ICMBio “regrou os usos diretos em Unidades de Conservação de proteção integral para as populações tradicionais, garantindo sua permanência no território protegido, e corroborando a contradição entre a proteção integral e o uso sustentável como elementos opostos” (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013, p. 91).

criado no Brasil o *Sistema Nacional de Unidades de Conservação* (SNUC)¹⁰⁷, o qual possibilitou que uma outra concepção de Unidades de Conservação, que procurava incorporar a presença humana nas áreas, fosse inserida definitivamente no debate político (WITT; LOUREIRO; ANELLO, 2013).

Teixeira (2005) lembra também da importância dos estudos desenvolvidos pelo *Núcleo de Pesquisas sobre População humana em Área Úmidas Brasileiras*¹⁰⁸ na identificação dos problemas socioeconômicos advindos da maneira como as Unidades de Conservação vinham sendo delimitadas. Diegues (1992, p. 26) ressalta que vários estudos começaram a enfatizar a relação existente entre a diversidade biológica e a diversidade cultural, na qual as populações tradicionais passaram a ser vistas como

Grandes responsáveis pela manutenção da diversidade biológica da qual dependem para sua sobrevivência. Paradoxalmente, dentre os mecanismos propostos para a manutenção da diversidade biológica, o estabelecimento de áreas protegidas [...] tem sido um dos fatores de redução dessa diversidade cultural.

Com o intuito de estabelecer critérios e normas para a criação, implantação e gestão das Unidades de Conservação, o SNUC as definiu como:

Espaços com características naturais relevantes, que têm função de assegurar a representatividade de amostras significativas e ecologicamente viáveis das diferentes populações, habitats e ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais, preservando o patrimônio biológico existente (BRASIL, 2000, p. 4).

O SNUC é composto por Unidades de Conservação federais, estaduais, municipais e particulares e são distribuídas em doze categorias de manejo, ou seja, são classificadas a partir da forma de proteção adotada e dos usos permitidos. Nessas categorias, as Unidades de Conservação são divididas em dois grandes grupos: *proteção integral* (na qual permite-se o uso somente indireto dos recursos, como o turismo, a pesquisa e a Educação Ambiental) e *uso sustentável* (uso dos recursos de forma direta, mas sustentável). Como o foco dos debates envolviam a questão da ocupação humana em Unidade de Conservação, esse último grupo foi a

¹⁰⁷ Lei nº9.985, de 18 de julho de 2000: Regulamenta o art. 25, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

¹⁰⁸ Centro interdisciplinar de pesquisa ligado à Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo.

solução encontrada para a permissão do uso sustentável dos recursos nessas áreas, ou, em outras palavras, o desenvolvimento sustentável foi incorporado as Unidades de Conservação dessa maneira.

Sammarco (2005, p. 16) destaca que, apesar do SNUC ser um avanço, na prática, na maioria das vezes, os critérios para a escolha do lugar que irá ser oficializado e a categoria que se enquadrará são determinados ainda

Apenas pelos elementos naturais considerados importantes, desconsiderando, na maioria das vezes, as questões socioambientais locais no processo de criação. Ao contrário, geralmente estas comunidades são as últimas a saberem da desapropriação de suas terras ou da inacessibilidade aos recursos de sua sobrevivência.

No caso do Brasil a maioria das Unidades de Conservação estão dentro das categorias de proteção integral, que para Sammarco (2005) é uma das mais conflituosas, visto que a proibição da presença e mesmo da atividade humana de qualquer espécie é estipulada por lei. Assim, compreende-se que as comunidades locais são incapazes de desenvolver, ou mesmo tentar desenvolver, um manejo dos recursos naturais adequado, que possibilite um estado de equilíbrio constante.

Na Ilha do Mel, as Unidades de Conservação tiveram, no momento de sua criação, o objetivo principal de conter a expansão do turismo e a devastação imposta pela especulação imobiliária com vistas a preservação da natureza local, provavelmente mais pela sua beleza cênica que por seu valor ecológico (KIM, 2004). Atualmente todas as áreas de ocupação humana dentro da Ilha do Mel estão em zona de amortecimento¹⁰⁹, protegidas pelo SNUC. Sua ocupação, reconhecida oficialmente, consiste basicamente em duas áreas de Unidade de Conservação e quatro Setores de Ocupação (TELLES, 2007).

Ambas as Unidades de Conservação da Ilha do Mel se enquadram na categoria de Proteção Integral. Esse grupo de Unidades de Conservação é composto pelas seguintes categorias de unidade de conservação, de acordo com o SNUC: I - Estação Ecológica; II - Reserva Biológica; III - Parque Nacional; IV - Monumento Natural; V - Refúgio de Vida Silvestre.

¹⁰⁹ As zonas de amortecimento são o entorno de uma Unidade de Conservação, onde as atividades humanas estão sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade.

Em 1982 foi criada a Estação Ecológica¹¹⁰, com área de 2.240,69 ha, representando 80% da Ilha. Em 1983 a parte sul da Ilha também foi transformada em uma área de preservação, chamada de “Reserva Natural”, mas não possuía respaldo legal, já que esta categoria não é prevista no SNUC (PIERRI; KIM, 2008). Em 2002 essa área foi transformada no Parque Estadual¹¹¹, com área de 337,84 ha, cujo objetivo foi o de ampliar a preservação ambiental de área não abrangida pela Estação Ecológica, principalmente a proteção dos mananciais de abastecimento, e dos sítios históricos e arqueológicos, além de proteger porção remanescente de Floresta Atlântica (GONZAGA; DENKEWICZ; PRADO, 2014).

FIGURA 7 - Áreas (cobertura vegetal) e localização das Unidades de Conservação



FONTE: PIERRI E KIM (2008)

De acordo com o SNUC, a Estação Ecológica tem como objetivo a preservação da natureza e a realização de pesquisas científicas, sendo proibida a visitação pública, exceto quando com objetivo educacional. O local passa a ser de posse e domínio públicos, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites

¹¹⁰ Decreto Estadual nº 5.454, de 21 de setembro de 1982.

¹¹¹ Decreto Estadual nº 5.506, de 21 de março de 2002.

deverão ser desapropriadas. Já os Parques têm como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

Dentre os objetivos do SNUC, além da proteção (preservação e conservação de ecossistemas e sua biodiversidade) associada ao uso sustentável de recursos naturais, destaca-se também a Educação Ambiental. O documento traz em seu artigo 4º, inciso XII, como um de seus objetivos “favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental” nos espaços de determinados tipos de áreas protegidas e em seu artigo 5º, inciso III apresenta entre suas diretrizes a importância de se assegurar “a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação”.

Visto como espaços pedagógicos (LOUREIRO, 2012), as Unidades de Conservação utilizam a educação como forma de imposição de condutas entendidas pelas instituições governamentais como corretas, principalmente através de produção e divulgação de materiais que não instigam ao diálogo e à participação, apresentando ainda linguagem inadequada. Segundo o autor, “Os órgãos de meio ambiente possuem, em função de suas atribuições historicamente definidas no Brasil, um viés técnico no entendimento da questão ambiental e pouco conhecimento do que é educação”¹¹².

Assim, ao se propor atividades de Educação Ambiental nessas áreas, predominantemente são realizadas práticas pedagógicas de realização de trilhas e/ou atividades junto ao ambiente natural. Apesar dessas metodologias proporcionarem um contato direto com a natureza possuem caráter essencialmente contemplativo (WITT, 2013), sem que haja necessariamente a problematização acerca das questões e do contexto socioambiental relativo àquele espaço. Nesse sentido, a sensibilização que essa vivência proporciona acaba justificando-se como um fim e não como um meio para a geração de processos realmente participativos.

Nesse sentido, em 2006 foi lançado o *Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas*¹¹³, que prevê “o estabelecimento de normas, bem como de uma

¹¹² Ibidem, p. 32

¹¹³ Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006: Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas, seus princípios, diretrizes, objetivos e estratégias, e dá outras providências.

estratégia nacional de educação e de comunicação para as áreas protegidas” (BRASIL, 2006, p. 11). Apresenta entre seus princípios aspectos relacionados a valorização sociocultural, sua relação com a conservação da natureza e sua articulação com a gestão desses espaços.

Como um de seus objetivos o documento apresenta o fortalecimento da “comunicação, a educação e a sensibilização pública para a participação e controle social sobre o SNUC” (BRASIL, 2006, p. 69), assim como a implementação de uma “estratégia nacional de educação ambiental, formação e qualificação para participação e controle social sobre as unidades de conservação”¹¹⁴. Entre as estratégias mais específicas relacionadas à Educação Ambiental que contribuem para a presente pesquisa, está a proposta de “incorporação do tema unidades de conservação e outras áreas protegidas aos currículos escolares formais”¹¹⁵. Cabe nos questionarmos que “temas” são esses e de que maneira se inserem nas práticas pedagógicas das escolas.

No ano de 2007, em publicação do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas intitulada *Educação Ambiental em unidades de conservação: aspectos teóricos e metodológicos*¹¹⁶, são destacadas metodologias que considerem a participação efetiva das comunidades nos processos decisórios podem contribuir na gestão democrática das áreas, que ponderem os interesses de todos, ainda que encontrem limites de aproximação e mobilização da comunidade e/ou mesmo da administração das áreas.

Em 2008 é lançado o *Plano Nacional de Áreas Protegidas*, pelo IBAMA e ICMBio. Loureiro e Cunha (2008, p. 241) ao discutir o plano, destacam que a Educação Ambiental aparece

Relacionada apenas com ações de fundo estritamente ambiental, ligadas à atenuação dos efeitos de espécies invasoras às UCs, ou, ainda, à viabilização de “informações e o entendimento da *importância* e dos *benefícios* das unidades de conservação...”, sobressaindo a visão de uma educação ambiental que tem como objetivo a conformação das pessoas à situação vivida, deixando à parte o seu caráter problematizador e transformador.

¹¹⁴ Ibidem, p. 70

¹¹⁵ Ibidem, p. 70

¹¹⁶ O documento é o produto final do projeto Água em Unidade de Conservação, realizado no Parque Nacional da Tijuca, sob coordenação do Instituto Terra Azul, como parte do programa Petrobrás Ambiental.

Witt, Loureiro, Anello (2013) destacam que após dez anos de experiências de Educação Ambiental em Unidades de Conservação, é lançado em 2009, pelo governo federal, um documento intitulado *Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental*, que propõe “princípios, diretrizes, objetivos e propostas de ações necessárias à formulação e execução de políticas públicas, programas e atividades de Educação Ambiental e Comunicação” (BRASIL, 2009, p. 3). Suas estratégias são voltadas ao “(re) conhecimento, valorização, criação, implementação, gestão e proteção das Unidades de Conservação federais, estaduais e municipais de todas as categorias previstas no SNUC”¹¹⁷.

O documento incentiva a “ampla participação social, tornando-a coerente com as distintas realidades e consagrando-a em documento referência para todas as instituições, organizações e cidadãos que atuam com a temática”. Especificamente para a educação formal, traz como uma das linhas de estratégia ações que visam garantir a inserção das Unidades de Conservação como temática no ensino, estimulando a ampla participação das comunidades e a utilização do conhecimento tradicional e da cultura local na prática educativa. O documento avança quando propõe “Estimular a reorientação de currículos escolares com inserção das ameaças às Unidades de Conservação e benefícios ambientais por elas prestados como temas geradores” (BRASIL, 2009, p.16).

Em novembro de 2015, como medida para contribuir na implantação das ações previstas na estratégias citadas, o MMA¹¹⁸ publicou cinco cadernos temáticos intitulados *Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação*. Trata-se de instrumento para orientar gestores e demais envolvidos com o planejamento e com a execução de medidas para a conscientização ambiental nas áreas protegidas e nos arredores, de acordo com o site do MMA. Seu objetivo é ampliar os processos inclusivos de participação social na gestão ambiental e de fortalecimento da cidadania durante a criação, implementação e gestão das Unidades de Conservação.

No ano de 2016 é lançado pelo MMA/ICMBio um documento intitulado *Educação ambiental em Unidades de Conservação: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade*, que

¹¹⁷ Ibidem, p. 4

¹¹⁸ Elaborada pela Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental e pelo ICMBio. Fonte: mma.gov.br

apresenta diretrizes e orientações metodológicas como forma de fornecer apoio técnico e institucional para as ações de Educação Ambiental nesses espaços.

O documento traz como referência que a Educação Ambiental crítica deve permear as práticas educativas no interior e no entorno de áreas protegidas, sendo que para tanto deve ser entendida como um instrumento de gestão ambiental pública. Para tanto, traz seções que procuram primeiramente teorizar sobre a Educação Ambiental, mostrando também a legislação que se refere a mesma e da educação de maneira geral. Em seguida, aborda o desenvolvimento de estratégias metodológicas e os passos para ação educativa concreta, desde o diálogo inicial com as escolas até a mobilização da comunidades:

FIGURA 8 - Esquema da Educação Ambiental em Unidades de Conservação proposta pelo MMA/ICMBio



FONTE: BRASIL (2016, p. 52)

Ainda que se tenha avançado na maneira como o papel da Educação Ambiental em Unidades de Conservação é interpretado, ou seja, as Unidades de Conservação sendo vistas como espaços também educativos, diversos têm sido os enfoques da Educação Ambiental desenvolvida nessas áreas. No entanto, de acordo com Witt (2013, p. 85)

Muitas vezes as práticas pedagógicas educativas acabam enfatizando somente a dimensão biológica associada a esses locais, sob uma perspectiva puramente preservacionista/conservacionista, esquecendo-se ou deixando-se de lado os fatores sociais e culturais que fazem parte da dinâmica dessas áreas.

Sammarco (2005) ressalta que as mais usuais ainda são voltadas à visitação e a interpretação ambiental. As visitas são ações pontuais que não ultrapassam, na maioria dos casos, trilhas e contemplação das paisagens. Segundo Witt, Loureiro e Anello (2003), essas metodologias são relevantes sob o ponto de vista da conservação, principalmente quando atrelados ao conhecimento da biodiversidade e ecossistemas locais, mas de maneira geral “tendem, seguidamente, a se ater em atividades contemplativas, pontuais, que se encerram em si mesmas, sem levar ao envolvimento, questionamento e participação efetiva da comunidade na vida da Unidade de Conservação”¹¹⁹.

Aliado a essa questão, os autores ainda lembram que mesmo os materiais de divulgação e comunicação não instigam o diálogo e a participação das comunidades, sendo comum que a Educação Ambiental seja utilizada nas Unidades de Conservação pelas instituições governamentais apenas como imposição de condutas ditas “corretas”. Nesse sentido, a questão que precisa ser refletida é

Se o modelo de educação ambiental teorizado, praticado e institucionalizado pelo poder público no Brasil, especialmente em UCs, aproxima os problemas sociais dos ambientais ou os distancia, explicitando-se ou omitindo-se as recíprocas influências da exploração econômica e da concentração de renda, com a injustiça social, a degradação ambiental e o valor e sentido dado à natureza (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003, p. 16).

Na Ilha do Mel, as ações de Educação Ambiental realizadas pelo setor público são bem pontuais e possuem caráter essencialmente naturalista e conservacionista (DENKEWICZ, 2012). O autor diz que as atividades são desenvolvidas principalmente pelo IAP, ainda que não haja um setor específico ou uma pessoa especializada no assunto coordenando estas atividades dentro do órgão. Martinez (2006), por meio de seu estudo sobre a intensificação na produção de resíduos pelas atividades turísticas na Ilha, menciona a importância de projetos de Educação Ambiental para a comunidade local e para os turistas no que se refere à preservação ambiental local.

¹¹⁹ Ibidem, p. 91

Contribuindo com essa ideia, Denkewicz (2012) classifica as ações de Educação Ambiental desenvolvidas com relação a dois públicos alvos: a comunidade e os turistas. Respectivamente, há dois projetos principais destinados a esses dois públicos:

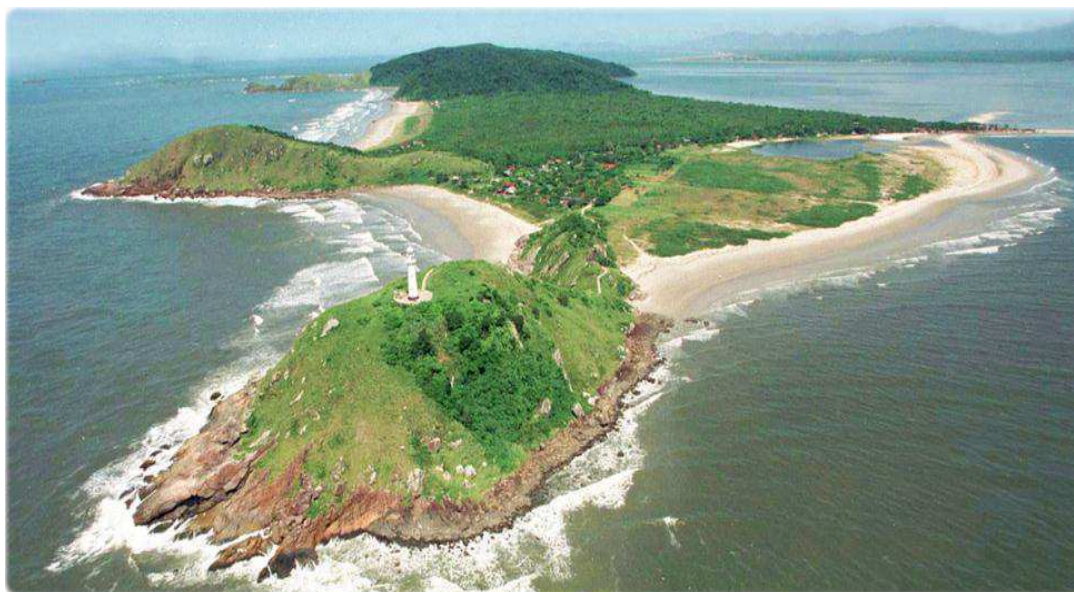
- *Semana do Meio ambiente*, que aconteceu pela primeira vez em 2005 e é realizada até hoje no mês de junho, que tem como carro chefe palestras relacionadas a caracterização ambiental da Ilha, sustentabilidade do turismo, controle de zoonoses e demais procedimentos relacionados à legislação específica do IAP, principalmente as que são relacionadas as normas de construção de imóveis,
- *Operação Verão*, que ocorre de dezembro a fevereiro, envolvendo orientações e Educação Ambiental a turistas, fiscalização e apreensão de drogas ilícitas, monitoramento da balneabilidade, entre outras ações em conjunto com outros órgãos públicos do estado.

2.3 A Ilha do Mel: que lugar é esse?

A Ilha do Mel tem sua formação recente, a cerca de 5 mil anos atrás, quando o nível do mar teve a sua última regressão. O que se tinha até então era um arquipélago formado pelos atuais morros que compõe a Ilha, e com a regressão do mar foram interligadas por planícies arenosas¹²⁰. É comum ouvir entre os moradores da Ilha do Mel que seu formato é semelhante ao traçado do número oito, conforme podemos perceber na imagem aérea:

¹²⁰ Fonte: <http://www.cem.ufpr.br/litoralnotacem/ilhadomel/ilhadomel.html>

FIGURA 9 - Imagem aérea da Ilha do Mel



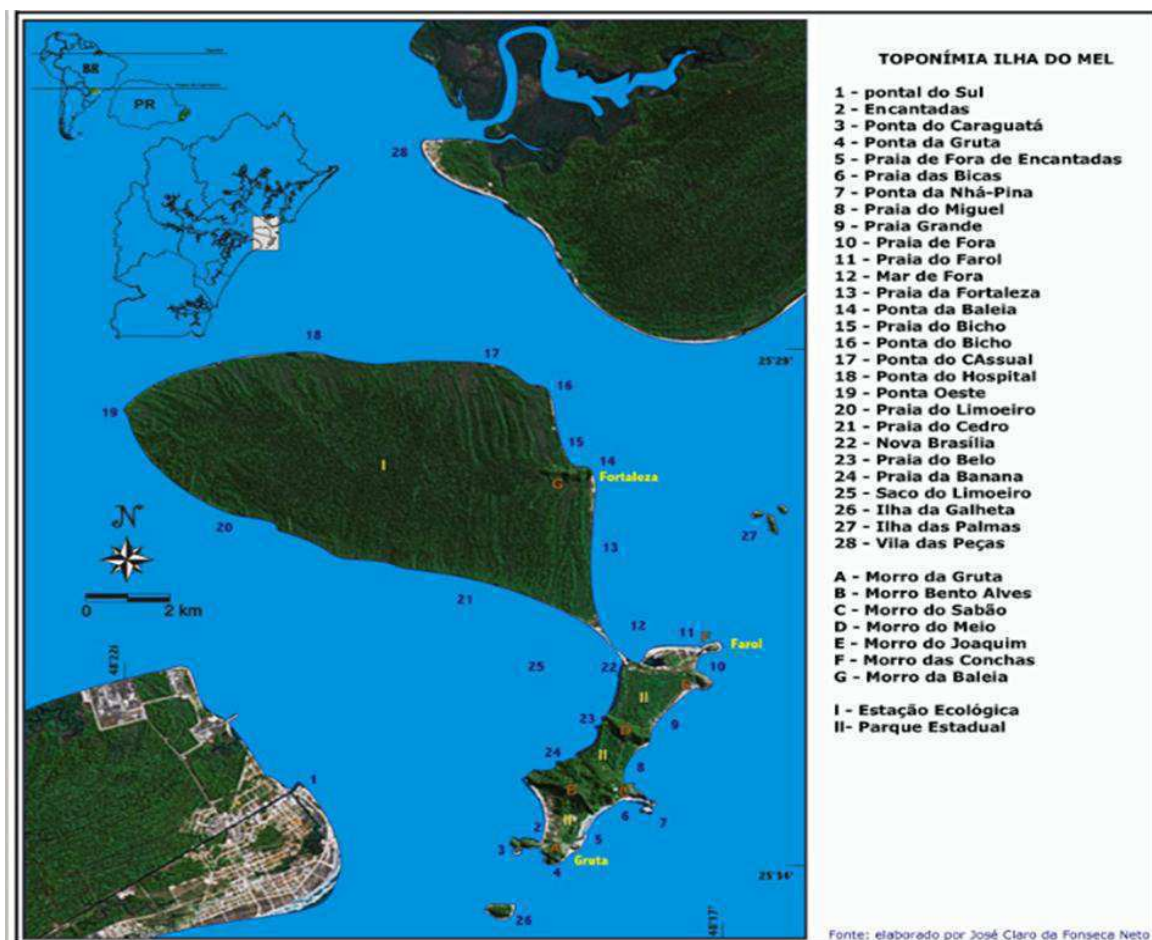
Fonte: <http://www.guiageo-parana.com/paranagua/ilha-mel-fotos.htm>

Ligadas por uma estreita faixa arenosa, a área sul da Ilha é formada por diversos morros (Encantadas, Caraguatá, Bento Alves, Meio, Joaquim e Conchas) que são interligados por pequenas planícies arenosas e área norte é formada por uma extensa planície arenosa e um morros somente (Morro da Baleia). A Ilha do Mel é constituída por vasta planície de restinga em sua maior extensão, principalmente ao norte.

No total são 19 praias, entre elas algumas que são isoladas e não possuem ocupação humana, salvo pessoas de passagem e turistas passeando. Entre os morros, alguns possuem trilhas para acesso ao seu cume. Há também duas grutas na Ilha, uma mais conhecida localizada no Morro de Encantadas, conhecida como “Gruta de Encantadas” e outra no Morro da Baleia, onde localiza-se a *Fortaleza de Nossa Senhora dos Prazeres*.

Na figura 10 é possível identificar as principais localidades da região:

FIGURA 10 - A toponímia da Ilha do Mel



Fonte: <http://www.cem.ufpr.br/litoralnotacem/imagens/mapas/ilha.htm>

Atualmente há um preocupante processo de erosão marinha que está aos poucos modificando consideravelmente a paisagem local. Segundo Schena (2006, p. 15) “este é um fenômeno que causa a divisão da Ilha em suas duas porções distintas durante a maré cheia quando as águas do ‘Mar de Dentro’ se unem com as águas do ‘Mar de Fora’, criando uma nova entrada marítima para a Baía de Paranaguá”.

Esse fenômeno se intensificou na década de 90 e atualmente o acesso entre as áreas sul e norte se dá de acordo com o movimento da maré (enchente ou vazante) (ATHAYDE; TOMAZ, 1995). Apesar do istmo, a Ilha representa uma única unidade geográfica, “onde suas porções sul e norte estão estritamente relacionadas em seus aspectos socioambientais.” (PARANÁ, 1996, p. 136).

A Ilha do Mel apresenta também extensas áreas cobertas por manguezais, que podem ser considerados locais de reprodução e alimentação para animais marinhos (peixes, crustáceos e formas larvais de organismos marinhos) (PARANÁ,

1996). Ao sul estão os sítios históricos (Farol das Conchas), arqueológicos (sambaquis) e geológicos (região das Grutas das Encantadas).

O clima da Ilha está classificado como tropical, superúmido, sem estação seca e isento de geadas (PARANÁ, 1996). É fortemente influenciado pela corrente marítima quente do Brasil e pelos constantes avanços e recuos de massas polares e tropicais, resultando em modificações severas no clima nas diferentes estações do ano (MAACK *apud* BRITEZ; MARQUES, 2005).

Sobre a vegetação, apesar de sua pequena extensão, Tomaz (1996, p. 220) diz que se apresenta bastante heterogênea, sofrendo influências marinhas (vegetação de praias e dunas, florestas de restinga e vegetação dos costões rochosos), flúvio-marinhas e fluviais (manguezais e caxetais) e vegetação de Floresta Atlântica.

Em relação à fauna, até o momento foram registrados 24 espécies de mamíferos terrestres, 10 espécies de mamíferos aquáticos (visitantes e residentes), 153 espécies de aves, 20 espécies de répteis, 7 espécies de peixes de água doce e 6 espécies de anfíbios¹²¹. Kim (2004) comenta que a Ilha é relativamente pobre no que se refere aos mamíferos, sendo constituída basicamente por tatus, gambás e morcegos. Também foram introduzidos pelos habitantes locais alguns animais domésticos como cachorros, gatos e galinhas. De acordo com a autora, onze espécies da fauna estão em perigo de extinção (três mamíferos, sete aves e um réptil) e duas espécies de plantas.

2.3.1 Breve história

Até o final do século XIX a Ilha do Mel era conhecida como “Ilha da Baleia”. A origem do nome “Ilha do Mel” tem várias versões (KIM, 2004). Entre elas, destaca-se a tradição da extração do mel silvestre realizada na parte norte da Ilha e em homenagem a família do Almirante Mehl que frequentava a região em meados da Primeira Guerra Mundial.

Os supostos primeiros habitantes que residiram na Ilha foram os índios Carijós, antes da invasão dos portugueses no século XVII, sendo sua presença

¹²¹ Fonte: <http://www.cem.ufpr.br/litoralnotacem/ilhadomel/ilhadomel.html>

evidenciada por meio dos estudos dos sambaquis localizados no Sul da Ilha¹²². Essas tribos, que se estendiam pelo litoral sul do Brasil, de Cananéia/SP até a Lagoa dos Patos/RS por volta do século XVI, eram consideradas “dóceis” pela forma como acolheram os primeiros colonizadores portugueses, que encontraram ali lugar fácil tanto para a catequização, quanto para mão de obra (escravização dos indígenas) e extração das riquezas naturais da região (principalmente metais preciosos).

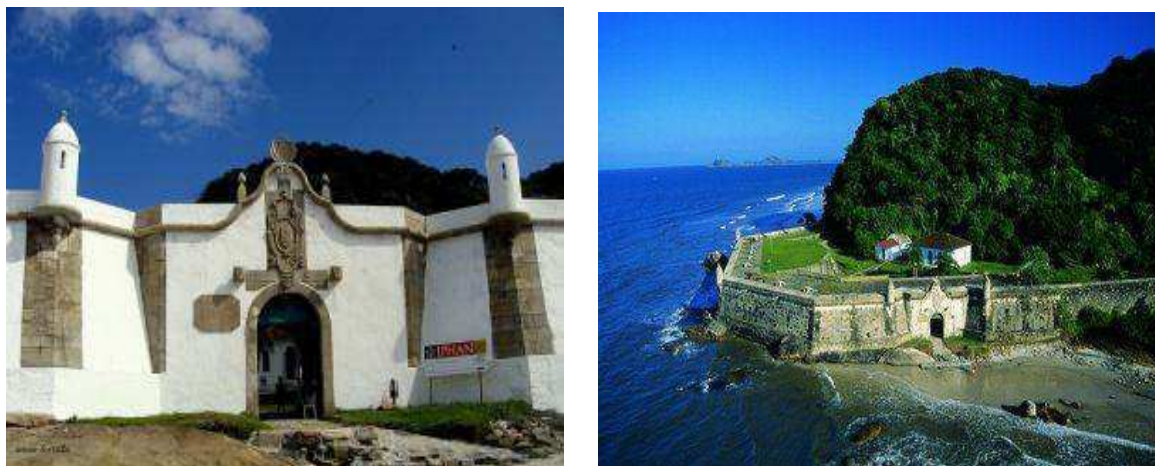
De acordo com Telles (2013), a mistura de raças entre a população que ali se encontrava e os colonizadores resultou em uma cultura conhecida como “mameluca”¹²³, ainda que, segundo o autor, em relatos se levantem possibilidades de que muitas nacionalidades europeias procuravam a Ilha anteriormente em busca de descanso, uma vez que ela faz parte do caminho das Índias.

Athayde e Tomaz (1995) identificam três fatos de destaque na história da Ilha. O primeiro se refere a construção, pelos colonizadores portugueses, da *Fortaleza de Nossa Senhora dos Prazeres*, obra que perdurou por dois anos, entre 1767 e 1769, localizada no Morro da Baleia ou do Forte. A sua construção se deu pelo aumento da procura de outras nacionalidades de colonizadores e piratas pela região, principalmente por conta da mão de obra e descanso, como já comentado, e da fundação de Paranaguá e Coreatuba (futura Curitiba) no início do século XVII, a fim de proteger seu território. Eis que surge, dessa forma, o primeiro povoado que se tem registro na Ilha, composta de um batalhão para administração da fortaleza, que se apresenta como o único estabelecimento militar do Paraná em todo o século e o primeiro forte a entrar em batalha:

¹²² Os sambaquis são assim nomeados: Pontinha, Mangue do canudo e Rio Grande, e datados de 1500 a.C.

¹²³ Miscigenação de carijós com brancos.

FIGURA 11 - Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres



Fonte: <http://www.maisturismo.net/cidade-de-paranagua-parana-brasil/>

O segundo fato é o incidente conhecido como *Cormorant* (CARNEIRO, 1950 *apud* ATHAYDE; TOMAZ, 1995), nome dado ao combate ocorrido em 1850. Na época já havia ocorrido as primeiras tentativas de proibição do tráfico de escravos no Brasil, fato que levou o país a firmar acordo com a Inglaterra, o qual permitia a perseguição de navios negreiros pela marinha inglesa mesmo dentro de águas consideradas brasileiras.

O *Cormorant* era um cruzador¹²⁴ britânico que adentrou a baía de Paranaguá sem autorização, aprisionando navios brasileiros, o que fez com que a população nativa se revoltasse. Alguns homens se uniram e partiram para a fortaleza, trabalhando duro para colocá-la em funcionamento – já que estava desativada - culminando tal ação no ataque ao navio *Cormorant*, deixando alguns mortos e feridos.

Como terceiro fato que marcou a história da região, Athayde e Tomaz (1995) destacam a construção de um farol a leste da Ilha, conhecido como *Farol das Conchas*, em 1870, por ordem de Dom Pedro II. Sob o comando do Ministro da Marinha, a obra foi executada por uma empresa escocesa. O farol, que tem 18 metros de altura, internamente possui uma escada de ferro, vidros de cristais e espelhos e tem uma luz que alcança aproximadamente 20 milhas. Hoje pode ser considerado como um dos retratos da Ilha:

¹²⁴ Navio poderosamente armado e empregado para o comando, escolta e luta antiaérea ou anti-submarina.

FIGURA 12 - Farol das Conchas



Fonte: <http://www.panoramio.com/photo/46932049>

No século XX, na década de 30, a Ilha teve uma primeira fase de seu uso turístico pelas famílias de classe alta de Curitiba que, segundo Pierri et al. (2006), compraram terrenos na região e construíram as primeiras casas de veraneio, ainda sem muito impacto ambiental e social. Os autores ainda mencionam que essas famílias “compartilhavam o espaço com a população tradicional permanente de pescadores, sem maiores conflitos” (PIERRI et al., 2006, p. 160).

Em meados da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a Ilha era considerada “zona de guerra”, o que operou como restrição a esse e a outros usos (BRITZ; MARQUES, 2005). Em 1946 a Ilha teve conformação jurídica¹²⁵ e foi considerada como bem da União (KIM, 2004).

Até a década de 60 a população local da Ilha tinha na pesca artesanal (para consumo e escambo) e na agricultura de subsistência suas principais fontes de renda (PIERRI; KIM, 2008) e, mais do que isso, seu modo de vida. Vilanova Júnior (2015) comenta que havia ainda a criação de gado nos morros. Esse autor destaca que nessa época a Ilha ainda não tinha sofrido a influência do meio urbano. A comunidade reunia-se para as festas de santos, para a dança do fandango, típica da região do litoral paranaense e para os bailões ou forrós.

Na década de 70 a BR-277, que dá acesso às praias do litoral paranaense, foi finalizada. Com a abertura de uma estrada em Pontal do Sul houve ainda mais facilidade no acesso à Ilha. Aumentou assim o número de visitantes, principalmente

¹²⁵ Lei Federal nº 9.760 de setembro de 1946.

jovens que acampavam nas praias ou nos quintais das casas, a procura da beleza de suas paisagens e também por ser um lugar pouco habitado e sem policiamento (BIAZIN; ALMEIDA, 2009; SCHENA, 2006). Schena (2006) comenta que se o visitante da década de 1970 apreciava acampar da maneira mais rústica e improvisada possível, na década de 1980 inicia-se um turismo mais dependente de certos confortos.

À partir da década de 1980, Pierri et al. (2006, p. 160) destaca que a pressão turística começou a crescer e simultaneamente, a maior parte da Ilha foi transformada em Unidade de Conservação. Segundo os autores, isso “não impediu o avanço turístico, muito pelo contrário, o legitimou, autorizando seu desenvolvimento nas áreas externas à Estação, que são áreas de amortecimento com regulação ambiental específica”.

Em 1982, o serviço de patrimônio da união transferiu a administração da Ilha do Mel, por aforamento, ao estado do Paraná. Como condicionante a esse fato, foi instituída a criação Estação Ecológica. Um ano depois, com a colocação em vigor do Plano de Uso da Ilha, o governo tomou uma posição no sentido da preservação ambiental. O zoneamento proposto pelo plano também estabeleceu uma área de preservação na parte sul da Ilha, chamada de Reserva Natural (PIERRI; KIM, 2008).

No ano de 1985, a água tratada chega a Ilha. A partir de 1988, com a instalação da luz elétrica e o serviço regular de transporte marítimo, se intensifica ainda mais o turismo na Ilha, desencadeando um movimento de ocupação também mais intenso, “de investidores turísticos, de veranistas que compraram casa, e de visitantes de um ou vários dias” (PIERRI et al., 2006, p. 181).

Ocorreram, desde então, mudanças mais significativas nas práticas pedagógicas sociais locais, com destaque para as influências sobre a cultura e os modos de vida dos nativos, agravando, por exemplo, o consumismo, a venda de drogas e o abandono de práticas pedagógicas tradicionais de sobrevivência como a pesca (FUZETTI; CORRÊA, 2009; SCHENA, 2006).

2.3.2 As comunidades e a infraestrutura

No último Censo Demográfico do IBGE de 2010, foram diagnosticados 1.094 habitantes na Ilha do Mel: 577 homens (52,7%) e 517 mulheres (47,3%); 244 habitantes (22%) na faixa etária de 0 a 14 anos (130 homens e 114 mulheres), 800 habitantes (73%) na faixa etária de 15 a 64 anos (424 homens e 376 mulheres) e 50 habitantes (4,5%) com 65 anos de idade ou mais.

Existem atualmente seis comunidades no seu entorno, ainda que duas delas não sejam reconhecidas oficialmente pelo Estado (Ponta Oeste e Praia Grande) (TELLES, 2013):

FIGURA 13 - Localização das comunidades da Ilha do Mel

Legenda:

- 1 - Nova Brasília
- 2 - Praia Grande
- 3 - Farol das Conchas
- 4 - Ponta Oeste
- 5 - Encantadas
- 6 - Fortaleza



Fonte: Elaboração própria

1. Comunidade de Brasília (ou Nova Brasília): Encontra-se localizada entre os povoados de Fortaleza e Farol. É o ponto de desembarque de passageiros que se dirigem ao norte da Ilha. Concentra um grande número de população local, existindo bares, restaurantes, campo de futebol, mercearias, igreja, pousadas e campings. Nesta área a Ilha vem sendo erodida pela ação do mar, fazendo com que muitos moradores percam suas casas. Apresenta uma extensão grande de praia para banho.

2. Comunidade da Praia Grande: A área faz parte do Parque Estadual, mas há alguns habitantes, com pousadas e campings, anteriores à criação do Parque, cujos lotes estão regularizados junto ao Serviço de Patrimônio da União.
3. Comunidade do Farol: No Farol (conhecido também como Farol das Conchas), que sinaliza o canal de acesso dos navios ao Porto de Paranaguá, localiza-se o núcleo administrativo da Ilha, composto pelo escritório do IAP, centro de recepção e informação ao turista, praça de animação, posto de saúde e um dos postos do Batalhão da Polícia Florestal, além do posto telefônico, do correio e da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL). Ao sul está localizada a praia mais frequentada da região (Praia do Farol), inclusive para a prática de surf. É o local onde se encontra a maior concentração de bares, pousadas e restaurantes, que segundo Biazin e Almeida (2009), majoritariamente pertencem a empreendedores que não são nativos da Ilha.
4. Comunidade da Fortaleza: Apesar de concentrar a maior parte das casas pertence a veranistas, é considerada a menor comunidade da Ilha. Localiza-se no Morro da Baleia, única elevação em meio à grande planície que constitui a parte norte da Ilha. É o local onde teve início a construção da Fortaleza de Nossa Senhora dos Prazeres, com o intuito de proteger a Baía de Paranaguá contra a entrada de navios estrangeiros. Sua infraestrutura turística se resume a algumas pousadas e um empreendimento hoteleiro.
5. Comunidade de Ponta Oeste: Anteriormente a criação da Estação Ecológica, na qual limita-se diretamente, a comunidade era a maior da Ilha. De acordo com Biazin e Almeida (2009), foi a região mais afetada pelas implicações da vigência do Plano de Uso da Ilha e suas limitações legais impostas desde a implantação da Unidade de Conservação. O local praticamente não possui nenhuma ligação social com os moradores do restante da Ilha e a visitação turística é quase inexistente. Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014, p. 64) lembra que a partir da década de 90 a escola (ativada em 1985) e a zona eleitoral da comunidade foram desativadas e, “para piorar as condições de vida, houve redução da quantidade e qualidade dos pescados no local por causa da transferência da entrada do Porto de Paranaguá para o Canal da Galheta.” Atualmente sua população encontra-se reduzida a 12 famílias (aproximadamente 50 pessoas) de antigos pescadores que ainda possuem residências na região, que utilizam o local como ponto de pesca e mantêm a resistência pelo direito à ocupação e ao uso da terra.

6. Comunidade das Encantadas ou Prainhas: Localiza-se na parte sul da Ilha e possui um trapiche para aportagem de barcos. Predominam nesta área grandes elevações (morros) e é onde está localizada a famosa Gruta das Encantadas. É a comunidade que tem a maior concentração de nativos: há um grande número de moradores em um espaço pequeno, dividido com uma farta infraestrutura turística (bares, restaurantes, pousadas, campings, escola, batalhão de polícia, etc.). Bianzin e Almeida (2009) destacam que essa comunidade vem apresentando vários problemas, pois áreas de preservação vêm sendo indevidamente ocupadas. De acordo com Santos Júnior (2006), em função de sua localização geográfica, o Parque Estadual é a Unidade de Conservação que mais sofre pressão junto à população, pois as comunidades localizadas nas áreas de entorno são as mais procuradas pelos turistas e visitantes.

De acordo com Fuzetti (2007, p. 8), todas as comunidades se apresentam bastante heterogêneas, principalmente no que diz respeito à “infraestrutura, localização, importância do turismo, condição de vida dos moradores e dependência da atividade de pesca”.

Sobre a hospedagem e alimentação, a Ilha é composta por quarenta e cinco pousadas (disponibilizando aproximadamente dois mil a dois mil e quinhentos leitos), sete campings, seis restaurantes, um ponto de informação turística em cada trapiche da Ilha totalizando dois pontos de informações (Brasília e Encantadas) (DENKEWICZ, 2012; ATHAYDE; TOMAZ, 1995). Conta também com três pontos para locação de bicicletas, quinze carrinhos manuais para transporte de bagagens, cinco lojas de artesanato, seis bares e um ponto de barco para passeios.

A energia elétrica utilizada na Ilha vem do município de Pontal do Paraná por cabos subterrâneos, fornecida pela usina de geração de energia elétrica da COPEL, localizada ao norte. A COPEL possui um centro de atendimento na Ilha que se localiza na Comunidade do Farol.

A infraestrutura existente para comunicação é realizada pela Telecomunicação Paranaense, que disponibiliza orelhões distribuídos pela Ilha, especificamente dois na comunidade do Farol. A Ilha disponibiliza também de telefones fixos, sinal para celular e internet (DENKEWICZ, 2012).

Fuzetti e Corrêa (2009) destacam que a internet a cabo que, por pressão do turismo, foi implantada na Ilha em centros informatizados que atendem basicamente aos turistas, também são utilizados pelos moradores. Tem fácil acesso e apesar de

bem difundida, Biazin e Almeida (2009) observaram em seus estudos que a maioria das residências não possui acesso à rede, porém utilizam a Internet no trabalho ou nestes centros.

Em relação ao abastecimento de água, esta é responsabilidade da Companhia de Água e Esgoto de Paranaguá empresa particular que possui duas estações de tratamento de água na Ilha. Por encanamentos subterrâneos a água é coletada por bombas em dois mananciais localizados no Morro Bento Alves e também por dez poços artesianos (seis em Encantadas e quatro em Brasília), tratada e distribuída para a população. A empresa disponibiliza quatro caixas d'água de 20.000 litros cada, mas em períodos de alta concentração de turistas, a Ilha sofre com falta de água, uma vez que os motores que fazem a distribuição não conseguem atender a demanda e os reservatórios são pequenos (SANTOS JÚNIOR, 2006).

A coleta dos resíduos sólidos é de responsabilidade da Prefeitura de Paranaguá. É realizada com carros manuais, com rodas adaptadas que impedem o carrinho de atolar na areia mais grossa, por funcionários da prefeitura que em geral são moradores e armazenado em depósitos de lixo denominados de Central de Triagem e Transferência de Lixo, os "lixões", localizados em Encantadas e Brasília. Martinez (2006) relata que por ter grande parte de sua área destinada à preservação ambiental, não é permitido a existência de lixões ou aterros sanitários em todas as comunidades da região.

Todo o resíduo sólido produzido na Ilha é então recolhido por uma chata¹²⁶ disponibilizada pela Prefeitura de Paranaguá, e levado ao município de Paranaguá onde são tomadas as devidas providências para sua destinação final. Durante a época em que o fluxo turístico é baixo (meses de abril a novembro), o lixo permanece armazenado nos lixões em média sete dias até ser transportado para o continente (MARTINEZ, 2006). Já o lixo jogado nas praias em temporada tem funcionários responsáveis por seu recolhimento, no entanto em baixa temporada os funcionários são dispensados, não ocorrendo à coleta do lixo.

De maneira geral, a infraestrutura existente na Ilha do Mel convive diante de limitações para seu desenvolvimento, as quais vêm em prol da conservação ambiental e cultural (PIERRI; KIM, 2008).

¹²⁶ Embarcação destinada ao transporte de carga pesada.

2.3.3 Características socioeconômicas e o turismo

O turismo, apesar de ser a principal atividade econômica atualmente da Ilha do Mel, tem uma característica sazonal muito forte, o que influencia diretamente e indiretamente na ocupação de grande parte da população (KIM, 2004; SCHENA, 2006). Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014), relatam que aliadas a essa questão estão as regras impostas pelo Estado por conta das Unidades de Conservação. Dessa forma, não sobraram muitas alternativas de renda para os nativos, a não ser subempregos relacionadas as atividades turísticas. Grande parte da demanda desses empregos é, além de sazonal e informal, suprida em grande proporção por pessoas que vem de fora, situação que, segundo Pierri e Kim (2008, p. 11),

Alimenta a hostilidade dos nativos contra as pessoas de fora, tanto contra empregadores como contra empregados. Porém, esse espaço não pode ser ocupado pelos próprios nativos porque apenas uma pequena parte se adequa em qualificação e atitude às demandas do mercado.

Há iniciativas de oferta de cursos profissionalizantes ligados exclusivamente à atividade turística, principalmente voltados para preparação de alimentos, idiomas estrangeiros e atendimento ao público, ofertados por empresas privadas de educação e esporadicamente pelo Sistema “S”¹²⁷. Porém, esse cursos capacitam as pessoas para trabalharem em cargos subalternos, não sendo uma qualificação que possa contribuir para que procurem empregos com melhores condições (TELLES, 2013; PIERRI; KIM, 2008). Essa situação reproduz a desvantagem dos nativos e amplia a diferenciação social na Ilha.

De maneira geral, atualmente a maioria dos nativos trabalha como empregados de pessoas de fora proprietárias de pousadas e restaurantes, uma vez que são poucos os nativos que são proprietários de pousadas. Segundo Kim (2004, p. 64), resta a possibilidade para os nativos de serem proprietários de camping, improvisados em seus quintais. Segundo a autora, “salvo algumas exceções, estes camping possuem infraestruturas precárias, tornando o lucro obtido com este negócio muito menor do que o gerado por uma pousada”.

¹²⁷ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. (Fonte: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>)

Telles (2007) ressalta que atualmente a fiscalização ambiental, o artesanato, o comércio e a pesca, que se tornou um “bico”, também constituem atividades empregatícias, mas possuem significância pouco representativa em circunstância da atividade turística. Existem também serviços públicos, que empregam uma parcela baixa dos habitantes, como a coleta de lixo, por exemplo. De acordo com Schena (2006, p. 66), “Os barcos de travessia e de passeio ao redor da Ilha também geram grande demanda de mão de obra, pois dificilmente um proprietário é visto conduzindo sua própria embarcação”.

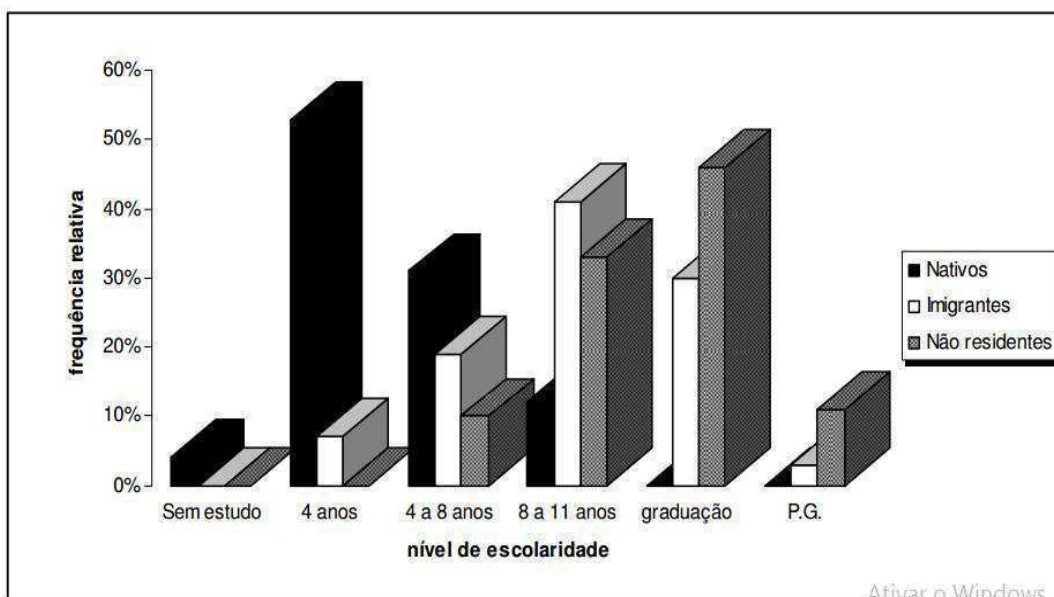
Schena (2006) destaca que a pesca artesanal ainda é realizada por alguns nativos que não deixaram de ser pescadores, porém grande parte deles só retomam a atividade no mar ao término dos períodos de maior movimento turístico, principalmente no inverno. Os nativos mais jovens, em geral, perderam o interesse pela pesca, se direcionando para outras atividades informais (KIM, 2004; FUZETTI, 2007; FONSECA NETO, 2007; BIAZIN E ALMEIDA, 2009).

Biazin e Almeida (2009) apresentam dados relacionados à renda da população em seu estudo. Eles constataram que apesar da dependência da atividade turística, este não propicia o desenvolvimento econômico para a região, uma vez que a renda é considerada baixa em relação a outras localidades do estado. Os mesmos autores ainda ressaltam que a Ilha não é autossuficiente, ou seja, possui ainda forte dependência do continente.

Ainda segundo esses autores, percebe-se que a maioria da população entrevistada tem como renda entre um e dois salários mínimos médios mensais e está relacionada com o nível de escolaridade, ou seja, “quanto maior este maior a renda [...] ficando assim mais uma vez prejudicados os nativos” (BIAZIN; ALMEIDA, 2009, p. 12). Os autores ainda observam que há uma concentração de nativos com nível fundamental de educação, situação que pode ser justificada tanto pelo fato de que, até 2004, as escolas ofereciam apenas turmas do 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que denotava a precariedade do sistema educacional formal da Ilha.

Nessa perspectiva, Pierri e Kim (2008) destacam como um indicador da deficiência do ensino formal o baixo nível de escolaridade dos comerciantes nativos entrevistados na sua pesquisa, em detrimento das pessoas de fora, conforme podemos observar na figura:

FIGURA 14 - Nível de escolaridade dos grupos de comerciantes na Ilha do Mel



FONTE: PIERRI E KIM (2008)

As autoras salientam a importância de refletirmos sobre a natureza dos conflitos que ocorrem nessas áreas. Nessa pesquisa o conflito ambiental é compreendido como aquele que surge de situações nas quais “um ator social (individual ou coletivo) se encontra em oposição consciente a outro ator, a partir do momento em que se definem objetivos incompatíveis que conduzem ao enfrentamento” (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003). Sobre essa questão, Sammarco (2005) diz que uma das situações mais conflitantes é em relação a própria função das Unidades de Conservação, já que a criação formal dessas áreas não é garantia de que a natureza seja de fato preservada. Se ela não assegura nem sequer sua conservação, quanto mais que haja qualidade de vida dos sujeitos e geralmente o que acontece é o aumento da vulnerabilidade socioambiental das comunidades.

Nessa linha de pensamento, Telles (2007) afirma que é possível encontrar evidências sobre as problemáticas desencadeadas pelo desenvolvimento turístico, uma vez que não há participação dos diferentes atores sociais nas decisões e, além disso, não há uma clareza quanto aos seus respectivos benefícios e responsabilidades. Por meio desta perspectiva, poderia se compreender que os nativos são evidentemente marginalizados em relação aos “benefícios” que o turismo traz para a região, fato que pode ocasionar em um não comprometimento

dos mesmos no que se refere a preservação do local. Segundo Moraes e Silveira (2009, p. 59),

A procura turística quando associada a uma fraca capacidade de gestão sustentável dos recursos disponíveis, pode proporcionar condições para um desenvolvimento turístico desregrado, que independentemente de algumas contrapartidas deixadas no local, contribui em muitos casos para um acentuado desequilíbrio ambiental e social.

Nos planos de manejo das Unidades de Conservação, indica-se o ecoturismo como sendo uma possibilidade de desenvolvimento da região. Entretanto, Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014) dizem que há um descaso em relação à implantação de ações efetivas para a prática do ecoturismo na localidade. Nessa perspectiva, Kim (2004, p. 127), que procurou comparar a realidade aos objetivos das propostas e planos que orientaram a aplicação das políticas voltadas para a Ilha do Mel ao longo do tempo, diz que

Sempre houve uma oscilação entre dois extremos: de um lado, a disposição em preservar a natureza e, do outro, a vontade de favorecer o desenvolvimento do turismo de massas falsamente anunciado como ecoturismo.

Schena (2006, p. 101), analisando o plano de ocupação da Ilha e sua legislação, percebeu “grande preocupação no reconhecimento da natureza do local e dos conflitos gerados pelo turismo e pela especulação imobiliária, mas quase nada a respeito da cultura da sociedade local”. Nesse sentido, Kim (2004) destaca que os impactos sociais ocasionados pelo turismo interferem profundamente na dinâmica das comunidades locais. Schena (2006, p. 69) ressalta que

As alterações na vida da população nativa da Ilha modificaram o tempo cronológico, anteriormente relacionado aos referenciais naturais do seu universo. Nesse sentido, o caráter sazonal do turismo, parece ter substituído a sazonalidade imposta pelas condições da pesca e da roça, numa espécie de substituição da sazonalidade da natureza por outra da cultura.

O processo de transformação da Ilha do Mel foi ficando mais complexo a medida que os “de fora” apresentaram aos nativos outro modo de vida, modificando a cultura própria da região, que hoje é marcada por traços culturais indefinidos (TELLES, 2007). É consenso entre os autores que a intensa atividade turística pode ser responsabilizada pela descaracterização do modo de vida tradicional da

população (ATHAYDE; TOMAZ, 1995; SCHENA, 2006; GONZAGA; DENKEWICZ; PRADO, 2014; KIM, 2004; TELLES, 2007).

Os hábitos ainda existentes, principalmente os que são relacionados a pesca artesanal, “são praticados pelos mais velhos, contudo não ocorrendo transmissão do conhecimento para os descendentes destes” (KIM, 2004, p. 57). Outros hábitos antigos, como a dança do Fandango, foram abandonados pela população, como aponta Telles (2007), e substituídos por outras formas de diversão, como os shows de rock e reggae nos períodos de temporada. O autor ainda comenta hábitos culturais que permaneceram e outros que fortalecem segundo ele a interação comunitária:

Teatro, pesca artesanal, festas religiosas, o futebol na praia, a pesca da Tainha, a mariscada, o lambe-lambe (prato tradicional) e o e o bastante apreciado pelos habitantes e turistas, forró. Estas constituem, de acordo com os depoimentos, as principais manifestações culturais ocorrentes¹²⁸.

Sobre o lazer das comunidades, Kim (2004) observa que o futebol é o esporte mais praticado entre os nativos, ocasionando até mesmo campeonatos entre as vilas, assim como a prática de surfe. A festa da pesca da tainha, que ocorre no mês de junho, também é bem reconhecida pelos turistas e pela própria comunidade. Atualmente há também festivais de música que movimentam grande número de turistas¹²⁹.

Em relação aos jovens, a comenta que muitos deles rejeitam o modo de vida de antigamente, e que entre as entrevistas que realizou pode perceber o “sentimento de vergonha de muitos nativos de mostrar parte de sua cultura para o turista, por achar uma coisa feia estar fora dos padrões socioculturais dos visitantes”¹³⁰.

No que se refere a religião das comunidades, há na Vila de Encantadas uma igreja evangélica e uma católica e em Brasília duas igrejas evangélicas e duas católicas. Westphal (2014, p. 169) salienta que

Na atualidade, o campo religioso na Ilha do Mel apresenta 4 (quatro) igrejas ou denominações religiosas: a designada de evangélica embora seja de confissão *pentecostal clássica* (Igreja Evangélica da Assembleia de Deus); a *pentecostal de segunda onda* (Igreja Pentecostal Deus é Amor); a

¹²⁸ Ibidem, p. 57

¹²⁹ Conhecidos como *Shams Ilha do Mel Blues Festival* e *Ilha do Mel Jazz Festival*.

¹³⁰ Ibidem, p. 120

*neopentecosta*¹³¹ (Igreja Bola de Neve) e a *católica* (Igreja Católica Apostólica Romana).

De modo geral, segundo o autor, a tradição religiosa mais praticada entre os moradores é a católica, perceptível pelas festas que são realizadas na Ilha e expressões cotidianas nos discursos da comunidade.

2.3.4 A gestão da Ilha e as restrições das Unidades de Conservação

Em relação à gestão, as Unidades de Conservação são dirigidas pelo Estado, que delimita, guarda e gerencia as áreas. São portanto, uma esfera pública, ainda que “[...] embora as Unidades de Conservação devam ser um benefício comum, na verdade não se transformam em um lugar comum” (SAMMARCO, 2005, p. 17) ou seja, não podem ser apropriadas nem biologicamente nem politicamente pelas comunidades do entorno. Assim, seus benefícios não são distribuídos igualitariamente entre todos os sujeitos.

A gestão da Ilha está organizada em diferentes escalas no nível público – federal (Secretaria de Patrimônio), estadual (IAP e Secretarias de estado), municipal (Prefeitura de Paranaguá) e local (Associações locais que participam do Conselho Gestor da Ilha) (TELLES; GANDARA, 2009). Atualmente, a Ilha é área de domínio da União, administrada pelo IAP, que é seu principal órgão gestor. Nesse sentido, estabelece as restrições para a região e tem como responsabilidade a fiscalização ambiental, mas está focado principalmente no controle do uso e da ocupação do solo (TELLES, 2007). Conta, dessa forma, com dois fiscais residentes na própria Ilha, sendo um responsável por Encantadas e um pelas regiões de Brasília, Farol, Fortaleza e Praia Grande.

O Conselho Gestor da Ilha do Mel¹³¹, criado em 1997, tem caráter normativo e deliberativo. Seu objetivo central é gerenciar as questões administrativas e atividades de interesse público e privado, a serem desenvolvidas na região. Seu foco está no gerenciamento das obras e atividades de interesse público e privado, a serem desenvolvidas nos imóveis. De acordo com Telles e Gandara (2009), o conselho tem como intuito gerir uma administração participativa e que considere as

¹³¹ Criado pelo Decreto nº 3502 de 03 de setembro de 1997.

necessidades locais, negociando interesses diversos, conflitos e divergências, com a finalidade de garantir a proteção do ambiente natural.

É constituído por diferentes representantes (TELLES, 2013): Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Paranaguá; Instituto Ambiental de Paraná; Sociedade dos Amigos da Ilha do Mel; Associação dos Moradores da Praia de Encantadas; Prefeitura Municipal de Paranaguá; Paraná Turismo; Associação dos Barqueiros do Litoral do Paraná; Associação dos Comerciantes da Ilha do Mel (Brasília e Encantadas); Associação dos Nativos da Ilha do Mel; Batalhão de Polícia Florestal; União das Mulheres da Ilha. Schena (2006) ressalta que ainda é pequena participação dos nativos nas entidades que discutem a negociação dos interesses locais, como as associações.

Em relação a esfera municipal, Paranaguá está incumbida dos serviços públicos onde há ocupação humana, como saúde, educação básica, coleta de lixo e saneamento (BIAZIN; ALMEIDA, 2009).

No que se refere à esfera administrativa estadual, a ação está baseada na instalação de mecanismos de controle e de comando, embora “percebe-se que há mais comando do que controle” (GONZAGA; DENKEWICZ; PRADO, 2014, p. 66). Telles (2007, p. 1) afirma que “o Estado, enquanto responsável pela gestão do território vem obtendo difícil tarefa de corrigir os problemas de cunho social e ambiental instalados”, uma vez que a sua atuação desenvolveu várias tensões sociais entre os moradores.

Há várias contradições perceptíveis na ação do estado para Schena (2006): enquanto ele “protege” a Ilha da expansão urbana, impedindo a utilização do território por grandes grupos financeiros e expulsando de certa forma economicamente os nativos, também coloca os modos de vida tradicionais da Ilha na ilegalidade; além disso, enquanto coloca um limite ao número de turistas que frequentam a Ilha, intensifica a divulgação publicitária do local (folder e cartazes); enquanto coloca limites rigorosos de horário para a música do tradicional forró a fim de evitar a poluição sonora, deixa a desejar no que se refere a coleta e tratamento do esgoto, sem dar a devida atenção a poluição hídrica e aos riscos que a mesma pode causar a saúde dos moradores.

As restrições sobre o acesso aos recursos naturais também gerou diversos conflitos entre a população e órgãos fiscalizadores e administrativos (ATHAYDE; TOMAZ, 1995; TELLES, 2007; KIM, 2004). Entre as principais causas desses

conflitos, os autores destacam a impossibilidade da realização de atividades extrativistas (corte de madeira para a construção de casas ou produção de instrumentos de uso particular) e a proibição de atividades de caça, agricultura de subsistência e a criação de animais também são restritas.

Nas Vilas, as atividades humanas estão sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade. As restrições relativas à expansão urbana, no que se referem a construção e reformas de casas, as quais mesmo com a diminuição do istmo da Ilha (responsável pela perda de muitas propriedades) não podem ser realizadas, independentemente de pertencerem a moradores nativos ou veranistas, causa muitos problemas aos nativos, no que se refere as possibilidades de moradias para seus filhos e netos. Nesse sentido é grande a pressão dos nativos para liberação de loteamentos nas Unidades de Conservação, fato que, segundo Pierri e Kim (2008) depende mais das ações do governo que esteja vigente do que da própria legislação em relação às Unidades de Conservação.

Entre outras medidas reguladoras está o limite¹³² de 5000 pessoas que podem estar ao mesmo tempo na Ilha, definido como sua “capacidade de suporte”. O controle de entrada é realizado no terminal de Pontal do Sul mas, conforme destacam Pierri e Kim (2008), também é possível embarcar em outros locais utilizando lanchas e voadeiras particulares, o que torna esse limite não tão restritivo. Dessa forma, essa que seria a principal medida de conservação da área, é controlada de forma ineficaz e frágil.

Outra aspecto que merece ser destacado é a proibição do trânsito de veículos motorizados por via terrestre em todo o perímetro da Ilha. Hoje a Ilha conta com apenas dois carros elétricos (um em Encantadas e um em Brasília) que, além de auxiliar no transporte de bagagens em alta temporada, faz a coleta de lixo diária na Ilha.

Durante a vigência do Plano de Uso para a Ilha do Mel elaborado em 1982, Kim (2004) destaca que o órgão responsável pelo cumprimento das normas estabelecidas pelo Plano era o Instituto de Terras, Cartografia e Florestas do Estado. Segundo a autora, no final da década de 1980 houve vários desentendimentos entre os moradores da Ilha e o Estado, porque os primeiros não

¹³² A capacidade de carga, ou de suporte, foi estabelecida em 1996 com base no Plano de Gestão da Ilha do Mel (KIM, 2004).

aceitavam as normas impostas, fato que ocasionou em uma administração não efetiva já que não havia fiscalização. Muitos terrenos foram desmembrados, várias construções foram realizadas e consequentemente aumentou a população do local. Em 1992, quando foi extinto o Instituto de Terras, Cartografia e Florestas do Estado e criado o IAP, as normas do Plano de Uso voltaram a ser consideradas para a fiscalização (KIM, 2004).

Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014) afirmam que atualmente, as limitações legais, ambientais e culturais estão sintetizadas na Lei Estadual nº 16.037/2009, que rege o Plano de Uso da Ilha do Mel. Em relação às limitações naturais, os autores ressaltam que advém da própria fragilidade ambiental típica das ilhas; as culturais, são fruto dos conflitos entre a visão de mundo das comunidades locais e a visão econômica dos empreendedores turísticos.

Pierri e Kim (2008), desatacam que a gestão de maneira geral vem pensando a conservação como uma questão centrada apenas na natureza, fato que ocasiona um desentendimento no que se refere à economia da região. Segundo as autoras, as medidas, além de restritivas, deveriam ser também reguladoras já que da forma como vem sendo, os nativos,

Que poderiam ser os principais beneficiários e os principais protetores dos recursos, têm resultado os menos beneficiados, e disso resulta que preferem a diminuição dos limites à entrada de visitantes e à ocupação do solo que maiores restrições em prol da conservação.¹³³

A questão que mais causa revolta entre os nativos da Ilha, segundo Schena (2006, p. 73) é justamente a burocracia na obtenção das autorizações do IAP para construir e reformar, “dada a grande quantidade de edificações de pessoas ‘de fora’ que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo documento”. Em relação a essa situação, Westphal (2014) comenta que os moradores que não são proprietários realmente reclamam por terem um tratamento diferenciado do IAP em relação ao nativo pobre, ao turista e ao empresário local.

Os dois autores ainda lembram que essa dinâmica atual de tensões ocorre devido a uma trajetória histórica de falta de reconhecimento da população local da Ilha por parte do Estado, “o qual deveria representar politicamente, mas que, em

¹³³ Ibidem, p. 13

nome de uma suposta ‘preservação ambiental’ do local, acaba negligenciando o aspecto cultural nativo” (SCHENA, 2006, p. 35).

Destacam Pierri e Kim (2008, p. 2), que a implantação de uma Unidade de Conservação pode causar diversos conflitos se os benefícios que são gerados localmente não são aproveitados pelas comunidades residentes, fato que ocorre quando o mercado age sem controle, em outras palavras, quando os benefícios econômicos gerados são distribuídos aos sujeitos que possuem um maior capital para investir e não direcionados a maioria da população, tornando-os “inimigos” da ideia da criação. Elas analisam que o problema central reside no fato de que é o mercado quem regula a implantação de investimentos e a apropriação dos benefícios na Ilha do Mel, já que “o processo de diferenciação social acaba alienando à maior parte da população de seus recursos, desestimulando seu compromisso com a conservação”.

As autoras sinalizam que a situação ideal no caso de Unidades de Conservação é que a conservação da área se transforme em uma oportunidade de benefício presente para a população local: “mais que em um limite, de forma que cuidar da conservação seja, no mesmo momento, cuidar de seus próprios interesses”¹³⁴. No caso da Ilha do Mel, que tem vários investidores de fora, segundo as autoras, “como o mercado espontaneamente beneficia ao mais forte, é necessário uma intervenção política específica que vele para que o beneficiário principal seja a população local majoritária”¹³⁵.

2.3.5 Principais problemas ambientais

A comunidade local da Ilha do Mel sofreu sérios impactos com as mudanças advindas principalmente das atividades turísticas durante as últimas décadas e vive hoje, de certa forma, insatisfeita com o quadro ambiental existente (TELLES, 2007, p. 1). Alertam Gonzaga, Denkewicz e Prado (2014, p. 62):

Se, por um lado, a visitação turística promove impacto positivo na economia local, com a geração de renda proveniente de serviços, por outro lado, o turismo origina significativos impactos ambientais negativos decorrentes da geração de resíduos e da depleção de recursos naturais.

¹³⁴ Ibidem, p. 13

¹³⁵ Ibidem, p. 14

A falta de planos de gestão das Unidades de Conservação, no contexto de avanço do turismo, implicou uma grande fragilidade para cumprir o mandato de conservação (PIERRI; KIM, 2008). Segundo Kim (2004), demorou muito até que fossem elaborados os Planos de Manejo¹³⁶, ainda que o SNUC (2000) ressalte que o prazo máximo para sua formulação é de 12 meses a partir da publicação da criação da unidade. A Estação possui Plano de Manejo desde 1996 e o do Parque foi finalizado em 2012. Ambos ainda não são de conhecimento da maioria das comunidades (TELLES, 2007; VILANOVA JÚNIOR, 2015).

Telles (2007) destaca que desta maneira, os atores sociais transformaram o espaço de acordo com suas próprias vontades, sobretudo os responsáveis pelos empreendimentos comerciais, já que há registros de casas e comércios na área delimitada para o Parque e de ocupações irregulares na Estação. Nesse sentido, para Pierri e Kim (2008), mesmo que a criação das Unidades de Conservação tenha tido como objetivo frear a ocupação da Ilha, isso não ocorreu de maneira efetiva.

Isso ocasionou em impactos na paisagem do setor de ocupação, e já é possível observar, segundo Fonseca Neto (2007, p. 152) “em maior ou menor grau, a alteração do entorno natural devido à construção de diversas instalações de serviços para satisfazer as necessidades que demanda o turismo”, ainda que a criação dessas áreas, mesmo sem uma fiscalização rigorosa, tenha assegurado “a preservação de grande parte da vegetação nativa: cerca de 95% da superfície da Ilha ainda possui cobertura vegetal” (PIERRI; KIM, 2008, p. 5).

Como a localidade possui uma grande estrutura para receber os turistas, esse contingente gera vários problemas ambientais, devido principalmente a essa inexistência de coleta de esgoto e à superficialidade do lençol freático. A situação pode ser “acrescido do fato que o adensamento ocupacional verificado não foi acompanhado de um sistema de saneamento público” (VILANOVA JÚNIOR, 2015).

Podemos afirmar que o principal problema ambiental da região é a falta de saneamento básico adequado (FONSECA NETO, 2007; SANTOS JÚNIOR, 2006; ESTEVES, 2005; DENKEWICZ, 2012; TELLES, 2007; MARTINEZ, 2006). De acordo com Esteves (2005, p. 4582), não há

¹³⁶ Optou-se por não discutir mais a fundo os Planos de Manejo nesta pesquisa, mas ressalta-se que em ambos os casos, no que se refere a Educação Ambiental, o documento se apresenta limitado, trazendo apenas uma descrição técnica sobre a fauna, vegetação, meio físico, patrimônio material e imaterial, em um item denominado “Subsídios para Educação ambiental”.

Nenhum sistema de coleta e tratamento públicos de esgotos nas localidades ocupadas. Desta forma os dejetos sanitários são destinados à fossas incompatíveis com o ambiente arenoso e permeável da Ilha ou, como é comum, são despejados diretamente nos rios.

Kim (2004) e Santos Júnior (2006) destacam que esse é um antigo problema na Ilha, ocasionado pela construção de fossas sépticas inadequadas ao solo arenoso que tem características extremamente permeáveis. Tanto as pousadas e restaurantes quanto a casa de moradores possuem essas fossas. O processo de esvaziamento dessa fossa é realizado pelo próprio solo que absorve o esgoto. Essa contaminação é causada também pelos resíduos sólidos que ficam depositados no solo, sem proteção alguma, até serem destinados a Paranaguá. Como consequências, Fonseca Neto (2007) aponta a baixa balneabilidade em função da contaminação por coliformes totais e fecais, afetando, além dos atrativos ecoturísticos, o cultivo de marisco existente na região, fato que compromete a venda em restaurantes.

Telles (2007) comenta que o IAP fiscaliza as fossas, multa aquelas que apresentam irregularidades ou quando ocorrem ligações diretas nos córregos ou rios e solicita adequação. Nesse contexto, o autor ainda destaca que apesar de haver esse movimento do IAP, os mesmos não esclarecem ao certo como se deve proceder para isto, ou seja, não se preocupa em estabelecer parâmetros para diminuir o problema. Somada a essa situação, os principais poluidores, segundo o autor, são os estabelecimentos comerciais, que “pouco dirigem suas preocupações para este problema. Uma minoria destes estabelecimentos faz e/ou vem realizando experimentos para o tratamento do esgoto que geram”¹³⁷.

Em relação ao problema do lixo, Denkewicz (2012) destaca que a separação é realizada pelos meios de hospedagem, restaurantes e moradores e depois depositados nos lixões. Santos Júnior (2006) e Kim (2004) destacam que a coleta de lixo representou um problema ambiental na região, visto que antes da década de 80 os resíduos eram enterrados na Ilha mesmo ou queimados pelos próprios moradores, ação que quando é praticada com frequência em um mesmo local, pode contaminar o lençol freático com o chorume. Hoje ainda é possível ver diversos lixos expostos na areia por ação do mar em algumas regiões da Ilha.

¹³⁷ Ibidem, p. 61

Nesse contexto, Santos Júnior (2006, p. 23) destaca ainda como problemas emergenciais na Ilha: “falta de recolhimento do lixo das praias e trilhas, a erosão e o comprometimento da vegetação ao longo das trilhas [...]; além de sinais evidentes de vandalismo, como queimadas na vegetação dos costões”. Kim (2004, p. 73) aponta ainda como problema ambiental o desmatamento, que “é uma das causas da extinção de espécies da flora, e tem como consequência a diminuição de habitat para muitas espécies da fauna”.

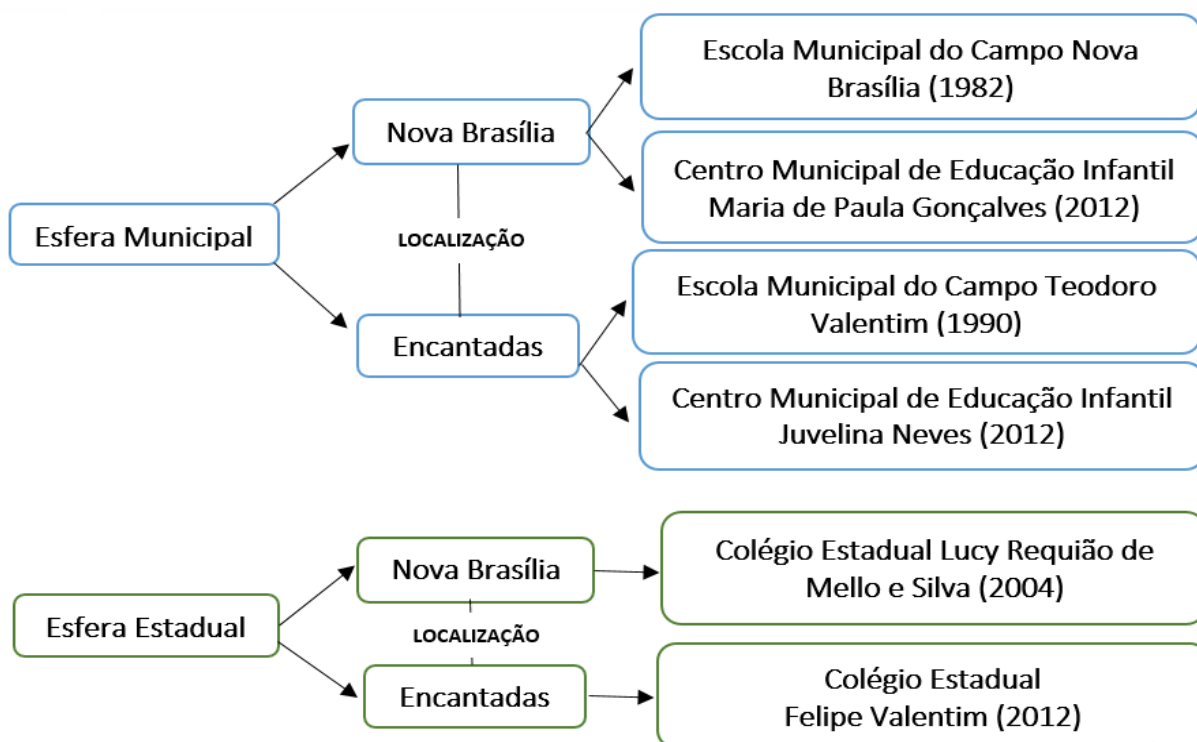
A partir desse cenário, apresenta-se agora alguns elementos que configuram a educação formal na Ilha e a caracterização dos colégios estaduais investigados. No decorrer do texto, chamaremos as duas escolas investigadas de “colégios”, no intuito de reforçar o recorte feito e não generalizar a Educação Ambiental da Ilha, já que não foram objeto de análise direta as escolas municipais nem as demais instituições que atuam na região.

2.4 Características da educação formal na Ilha do Mel

A educação formal disponível na Ilha do Mel esteve limitada, até o ano de 2003, a 4º série do Ensino Fundamental. Até então, para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio os estudantes precisavam se deslocar ao continente. Ou seja, precisavam pegar a barca todos os dias até a cidade mais próxima (Pontal do Sul), salvo quando as condições climáticas não permitiam, fato que contribuía ainda mais para a evasão escolar.

A figura 15 apresenta a organização atual de oferta da educação formal básica na Ilha do Mel:

FIGURA 15 - Esquema da educação formal na Ilha do Mel



Fonte: Elaboração própria

As escolas da Ilha funcionam em dualidade administrativa, ou seja, o município e o estado convivem nas mesmas edificações, dividindo seus espaços¹³⁸.

Em relação às instituições municipais, pertencentes à Prefeitura Municipal de Paranaguá, todas são consideradas “do campo”. Existe uma pedagoga para as duas escolas e as duas creches, que se reveza durante os dias da semana para atendê-las. No período noturno são oferecidas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas segundo as professoras não há muita procura pelas comunidades.

Não possuem direção nem mesmo secretaria. A gestão das escolas fica a cargo das próprias professoras e pedagoga que trabalham lá. A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Paranaguá “roda” pelas escolas das ilhas para acompanhar os trabalhos, e as matrículas são enviadas também para serem processadas lá. A Secretaria é responsável também em oferecer os cursos de capacitação, que são realizados no município de Paranaguá. As próprias escolas desenvolvem seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), e segundo a pedagoga há

¹³⁸ Das escolas estaduais existentes no campo, aproximadamente 80% funcionam em dualidade administrativa (SOUZA; FONTANA; MARCOCCIA, 2012).

reuniões bimestrais para a construção ou renovação coletiva tanto do PPP quanto do regimento das instituições, nas quais também participam integrantes das comunidades. As turmas são multiseriadas.

Segundo os dados coletados com as professoras das escolas e a pedagoga, apesar da Educação Ambiental estar inserida no currículo, não é abordada nas disciplinas, ainda que apareça de certa forma no livro didático adotado por meio do Programa Nacional do Livro Didático para escolas fora do continente. Também não há nenhum projeto ligado a Educação Ambiental desenvolvido nas instituições nem pela Secretaria e nem mesmo parcerias com outras Instituições e Universidades.

Salvo as merendeiras das escolas que são terceirizadas, todos os funcionários e professores são concursados e, segundo a pedagoga, todos moram na Ilha, com exceção de duas professoras da creche de Brasília que durante a semana se acomodam em uma das salas cedidas dentro da instituição. O quadro 1 traz uma descrição básica das instituições municipais da Ilha do Mel:

QUADRO 1 - Dados básicos das escolas/creches municipais

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO				
- Manhã: início às 07h50min e término às 12h15min - Tarde: início às 13h15min e término às 17h40min - Noite (EJA): início às 19h e término às 22h				
INSTITUIÇÃO	TURMAS ATENDIDAS/ TURNO	Nº DE ALUNOS	INFRAESTRUTURA	FUNCIONÁRIOS
Escola Municipal do Campo Nova Brasília	- Manhã: 4º/5º ano - Tarde: 1º ano (sozinho) e 2º/3º ano	36	2 salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma quadra externa, dois banheiros	3 professores, 1 serviços gerais, 1 merendeira
Escola Municipal do Campo Teodoro Valentim	- Manhã: 5º ano (sozinho) e 3º/4º ano - Tarde: 1º ano (sozinho) e 2º ano (sozinho) - Noite: 1 turma de EJA (Ensino Fundamental)	48	2 salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma quadra externa, dois banheiros	3 professores, 1 serviços gerais, 1 merendeira
Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Paula Gonçalves	- Manhã: Pré I/ Pré II - Tarde: Maternal I/ Maternal II	11	2 salas de aula, uma sala multimídia, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros	2 professores, 1 serviços gerais
Centro Municipal de Educação	- Manhã: Pré I/ Pré II - Tarde: Maternal I/	22	2 salas de aula, uma sala multimídia, uma cozinha,	2 professores, 1 serviços gerais

Infantil Juvelina Neves	Maternal II		um refeitório, dois banheiros	
-------------------------	-------------	--	-------------------------------	--

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Em relação a Rede Estadual de Ensino do Paraná, primeiramente é importante contextualizar que encontram-se matriculados aproximadamente um milhão de estudantes distribuídos em 2.145 escolas localizadas em 399 municípios, sob organização de 32 Núcleos Regionais de Educação¹³⁹, representando a Secretaria Estadual de Educação (SEED). Entre o total de escolas, encontram-se aproximadamente 584 consideradas do *campo*, que compreendem as escolas que se localizam nas zonas rurais e pequenos distritos dos municípios. Entre as escolas do campo do Paraná, encontram-se sete Escolas das Ilhas do litoral paranaense:

FIGURA 16 - Localização das Escolas das Ilhas do litoral do Paraná



- | | |
|---|--|
| 1 - Col. Est. Marcílio Dias/ Escola Pólo | 5 - Col. Est. Farias Sobrinho/Escola Pólo |
| 2 - Esc. Sub-Sede Marcílio Dias - Ilha de Superagüi | 6 - Esc. Sub-sede Farias Sobrinho - Ilha de Piaçaguêra |
| 3 - Esc. Sub-Sede Marcílio Dias - Ilha Rasa | 7 - Esc. Est. Lucy Requião - Ilha do Mel Nova Brasília |
| 4 - Escola Sub-Sede Marcílio Dias Ilha das Peças | 8 - Esc. Est. Felipe Valentim - Ilha do Mel Encantadas |
| | 9 - Escola Indígena - Ilha da Cotinga |

Fonte: PARANÁ (2009)

¹³⁹ O Núcleo Regional de Educação é uma entidade pública que representa a SEED nos municípios de abrangência, tendo como função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da educação básica e suas modalidades. Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>

Os colégios investigados fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, que atende 7 municípios¹⁴⁰. A justificativa para o pedido para implantação dos anos finais do Ensino Fundamental na Ilha do Mel foi a seguinte:

As razões para tal reivindicação são diversas a começar pela dificuldade dos alunos de atravessar 04 milhas de mar, às 7h da manhã sob as mais diversas intempéries e ressacas. Outra razão é a influência da maré que impede o acesso a algumas localidades que ficam isoladas, bem como o tempo que a embarcação precisa para completar a travessia (PPP Colégio LR, 2015).

Dessa forma, em 2004 foi criada, na Vila de Brasília, a *Escola Estadual Lucy Requião*, em duas salas cedidas pela Escola Municipal, e o Ensino Fundamental foi sendo gradualmente ampliado até a 8ª série. Em 2009 foi criado o Ensino Médio e a escola passa a ser chamada de *Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva – Ensino Fundamental e Médio*. Paralelamente cria-se uma sub sede do colégio na Vila de Encantadas, onde a Prefeitura de Paranaguá também cedeu duas salas da Escola Municipal Teodoro Valentim. Antes os estudantes todos os dias eram encaminhados para o colégio de Brasília com barco cedido pela SEED. Em 2012 o colégio de Encantadas passa a ter sede própria, quando passou a oferecer o Ensino Médio e foi criado o *Colégio Estadual Felipe Valentim - Ensino Fundamental e Médio*.

Até o ano de 2009 os colégios não possuíam autonomia nem pedagógica nem administrativa, já que dependiam, prioritariamente em relação a documentação escolar, das “Escolas-Polos”¹⁴¹. Em 2010, como consequência da criação de três novas escolas em Guaraqueçaba, o atendimento escolar passa, de forma inédita, a ter autonomia para subsidiar a organização do trabalho pedagógico escolar.

Como recorte de pesquisa, optou-se por trabalhar com os colégios estaduais da Ilha, conforme critérios já mencionados. Dessa forma, entende-se que é importante que se descreva o Colégio Estadual Felipe Valentim (nominado como FV) e o Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva (nominado como LR) de

¹⁴⁰ São eles: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.

¹⁴¹ As Escolas-polo tinham o papel de representar os estabelecimentos do Distrito junto ao Núcleo Regional de Educação, com a justificativa de que a subdivisão dos Núcleos Regionais tem uma extensão muito grande, dificultando a supervisão, a comunicação e o apoio administrativo à escola. No caso da Ilha do Mel, a Escola-polo era o Colégio Estadual Marcílio Dias – EFM, localizada em Guaraqueçaba/PR.

forma mais aprofundada. As informações que serão apresentadas nos próximos itens foram coletadas em observações do cotidiano e conversas informais realizadas com os professores e equipe pedagógica/administrativa dos colégios investigados, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos colégios e com a colaboração mais específica de dois professores que já atuaram nos dois colégios e que, gentilmente, aceitaram me auxiliar na revisão dos dados e nas descrições que serão expostas.

2.4.1 O Colégio Estadual Felipe Valentim

O Colégio FV, que funciona nas mesmas edificações da Escola Municipal do Campo Teodoro Valentim, se localiza na Vila de Encantadas, a aproximadamente 500 metros do trapiche de embarque:

FIGURA 17 - Localização do Colégio Felipe Valentim



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (ADAPTADA DO GOOGLE EARTH)

O acesso até a escola se dá por um trilha, onde se localizam várias casas, pousadas e comércio. A fachada do colégio foi pintada durante a pesquisa pelos próprios estudantes, funcionários, professores e alguns pais, que se prontificaram

em ajudar tanto na compra da tinta quanto na própria pintura, como podemos verificar na figura 19.

FIGURA 18 - Trilha para chegada e fachada do Colégio Felipe Valentim



FONTE: ACERVO PESSOAL

O Colégio atende a comunidade de Encantadas e, segundo seu PPP, a população atendida é de nível socioeconômico médio. A maioria dos pais tem no turismo (atividades em camping e pousadas relacionados a faxinas, carpintaria, serviços de manutenção, etc.; restaurantes e lanchonetes; transporte marítimo, carreteiros) e comércio sua principal fonte de renda. Ainda há alguns pais e mesmo estudantes que praticam a pesca artesanal, mesmo que esta não seja sua principal fonte de renda. Empregos temporários – em alta temporada – também são característicos da comunidade, o que traz como consequência a transferência de escola dos filhos o que, de acordo com o PPP, não se caracteriza como evasão escolar, já que os estudantes não residem lá, apenas passam um período e voltam para suas escolas de origem.

O quadro 2 traz alguns elementos sobre a organização dos tempos e espaços escolares, seguidos das observações constantes no PPP da instituição e das observações realizadas:

QUADRO 2 - Organização dos tempos e espaços do Colégio Felipe Valentim

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	
- Manhã: início às 07h50min e término às 12h15min - Tarde: início às 13h15min e término às 17h40min - Noite: início às 19h e término às 22h	
INFRAESTRUTURA FÍSICA	
1 Sala administrativa/pedagógica	Nesse pequeno local ficam a diretora, pedagoga, secretário e funciona a sala dos professores. Há também um pequeno cômodo onde ficam guardados materiais como livros, documentos, etc.
1 Almoxarifado	Improvizado em um quartinho nos fundos da escola; serve também como dispensa para merenda escolar
3 Salas de aula	São muito pequenas e tem baixa iluminação; os quadros estão em péssima qualidade dificultando ainda mais a visão dos alunos
1 Cozinha	Espaço muito pequeno que não permite a estocagem correta dos alimentos
1 Sanitário	Usado por meninas e meninos
1 Quadra externa	Pertence também ao município

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Os demais espaços são compartilhados com a escola municipal: quadra de vôlei externa (local onde os estudantes jogam vôlei no recreio, mas como é de grama, quando chove fica empossada e dificulta sua utilização), refeitório (que fica no pátio do lado de fora da escola), mesa de madeira do lado externo (que funciona também como local para os professores fazerem seus planejamentos). Em relação a infraestrutura, a escola se apresenta muito precária, sendo esta uma das principais reclamações da comunidade escolar.

Não foi verificada nenhuma estrutura sustentável na escola, salvo uma horta improvisada vertical em um dos muros, mas que está desativada. Durante o período

de investigação, um professor e um funcionário tentaram implantar uma composteira dentro de uma geladeira velha, mas não obtiveram êxito¹⁴². Tanto a diretora anterior quanto a atual demonstram interesse em relação as questões ambientais e se mostraram abertas a propostas tanto de modificação do espaço quanto pedagógicas.

Em relação a comunidade escolar (professores, colaboradores e equipe pedagógica/administrativa, estudantes), tomando como ano/referência 2015, apresenta-se a seguir a quantidade e distribuição.

Em relação aos estudantes, as matrículas em 2015 estavam distribuídas de acordo com o quadro 3:

QUADRO 3 - Matrículas Colégio Felipe Valentim – ano referência 2015

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (REGULAR E EJA)									
ANO/E.F.	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		TOTAL		
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
6º ano	-	-	1	06	-	-	-	-	-
7º ano	-	-	1	06	-	-	-	-	-
8º ano	-	-	1	04	-	-	-	-	-
9º ano	1	13	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	4 turmas / 29 alunos								
E.M.	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
1º ano	1	08	-	-	-	-	-	-	-
2º ano	-	-	-	-	1	07	-	-	-
3º ano	-	-	-	-	1	07	-	-	-
TOTAL	3 turmas / 22 alunos								
EJA	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
EF	-	-	-	-	-	-	1	07	-
EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1 turma / 07 alunos								
TOTAL GERAL	Turmas: 8 Alunos: 48								

*ANEE = alunos com necessidades educacionais especiais

FONTE: ADAPTADO DO PPP COLÉGIO FV (2014)

¹⁴² Atualmente estamos orientando alguns professores do colégio, a pedido da direção da escola e dos mesmos, a implantar um sistema de tratamento de esgoto por zona de raízes, mas estamos ainda em fase de planejamento/estudo do espaço e compra de materiais.

Há um número bastante reduzido de estudantes por turma, situação essa que permite, segundo alguns professores entrevistados, um trabalho bem focado e individual para cada estudante, assim como é possível conhecê-los mais profundamente.

Em relação aos professores, estes são distribuídos por área do conhecimento, conforme indicado na *Proposta Pedagógica das Escolas das ilhas do litoral do Paraná* (PARANÁ. 2009), que será discutida adiante. Para organizar as áreas, a SEED criou em 2010 a instrução normativa que tem por finalidade específica orientar sobre a formação dos professores para atuar por áreas de conhecimento, trazendo a obrigatoriedade dessa organização curricular e atuação docente, conforme indica o quadro:

QUADRO 4 - Relação área do conhecimento/ disciplina/ formação

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS VINCULADAS	FORMAÇÃO DOCENTE EXIGIDA
Expressões Culturais Artísticas	Arte	Graduação em Artes, Educação Artística, Pedagogia, ou ter lecionado estas disciplinas relacionadas na Educação Básica
Ciências da Natureza	EF: Ciências	Graduação em Ciências Biológicas, Biologia e/ou Química ou ter lecionado estas disciplinas relacionadas na Educação Básica
	EM: Química e Biologia	Graduação em Ciências Biológicas ou Biologia ou ter lecionado estas disciplinas relacionadas na Educação Básica
Linguagens	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira	Graduação em Língua Portuguesa, com habilitação em Espanhol ou Língua Inglesa ou ter lecionado estas disciplinas relacionadas na Educação Básica
Ciências Humanas I	EF: História, Geografia e Ensino Religioso	Graduação em Sociologia, Filosofia, História, Geografia e/ou Pedagogia ou ter lecionado esta disciplina na Educação Básica
	EM: Sociologia e Filosofia	
Ciências Humanas II	Somente no EM: História e Geografia	Graduação em Geografia ou História ou ter lecionado esta disciplina na Educação Básica
Cultura Corporal	Educação Física	Graduação em Educação Física
Ciências Exatas	EF: Matemática	Graduação em Matemática e/ou Física ou ter lecionado estas disciplinas na Educação Básica
	EM: Matemática e Física	

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA ADAPTADA DE PARANÁ (2010)

O quadro 5 mostra a distribuição dos professores do Colégio FV por área do conhecimento, período, turma e vínculo:

QUADRO 5 - Distribuição dos Docentes do Colégio Felipe Valentim/2015

ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE	PERÍODO	TURMAS	VÍNCULO QPM*/PSS**
Ciências da Natureza	01	MTN	Todas/ EJA	QPM
Ciências Humanas I e II	03	MTN	1º, 2º e 3º anos - EM 7º ano - EF	PSS
		M	1º ano - EM	PSS
		MT	9º e 8º ano - EF	QPM
Ciências Exatas	01	MTN	Todas	PSS
Linguagens e Expressões culturais e artísticas	02	MTN	7º ano – EF 1º, 2º e 3º anos - EM	PSS
		MTN	7º, 8º, 9º anos - EF 1º e 3º ano - EM	PSS
Cultura Corporal	01	MTN	Todas	PSS
TOTAL	08 PROFESSORES - QPM: 02/PSS: 06			
*QPM – Quadro Próprio do Magistério				
**PSS – Processo Seletivo Simplificado				

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Podemos observar que de um total de oito professores que atuam na instituição, apenas dois são efetivos (concursados) o que pode ser considerado mais um elemento característico da grande rotatividade de professores observada, aliado as situações de trabalho, transporte e estadia. A estadia é custeada pelos próprios professores, que em grande parte das vezes pagam um quarto em pousadas que fazem um preço um pouco mais acessível mas, em épocas de início e/ou final de temporada nas quais há dias letivos, precisam desocupar os quartos pelo alto número de turistas que procuram esses lugares. Outros professores ficam hospedados durante a semana em casas de colegas ou ainda dividem aluguel entre eles.

Para se ter uma ideia da rotatividade dos professores, no início da pesquisa de campo (2013) haviam oito professores na instituição: destes, apenas três

continuaram no ano de 2015 e, no ano de 2016, dois. Os motivos variam entre o pedido de remoção devido as condições expostas acima, e outros por não terem conseguido a vaga no PSS. Um fato bem comum observado também é que alguns professores temporários fazem “rodízio” entre os dois colégios.

Em relação a distribuição dos colaboradores, considerando colaboradora também a diretora (professora na função de diretora) e as pedagogas, segue o quadro de distribuição:

QUADRO 6 - Distribuição dos colaboradores do Colégio Felipe Valentim/2015

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE	PERÍODO	VÍNCULO: QFEB*/QPM**/PSS***
Diretora	01	MT	QPM
Pedagoga	02	MT	PSS
		TN	PSS
Secretário	01	MT	PSS
Secretária geral	01	TN	QFEB
Agente Educacional I	03	MT	QFEB
		MN	PSS
		TN	PSS
Agente Educacional II	-	-	-
TOTAL	08 COLABORADORES - QPM: 01/QFEB: 02/PSS: 05		
*QFEB – Quadro Funcionários da Educação Básica			
**QPM – Quadro Próprio do Magistério			
***PSS – Processo Seletivo Simplificado			

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Em relação a evasão escolar e reprovações, o quadro 7 mostra que os índices são relativamente baixos:

QUADRO 7 - Evasão e reprovações Colégio FV - ano referência 2013

ANO/ EF	MATRÍCULA INICIAL	ADMITIDOS APÓS MAIO	AFASTADOS POR ABANDONO	AFASTADOS POR TRANSFERÊNCIA	MATRÍCULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)
6º ano										
7º ano	13	-	-	02	11	08	03	73%	9%	-
8º ano	11	-	-	-	11	11	-	100%	-	-

9º ano	14	-	02	-	12	11	01	92%	8%	14%
ANO/ EM	MATRÍCULA INICIAL	ADMITIDOS APÓS MAIO	AFASTADOS POR ABANDONO	AFASTADOS POR TRANSFERÊNCIA	MATRÍCULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)
1º ano	08	-	01	02	05	05	-	100%	-	37%
2º ano	12	-	01	-	09	09	02	81%	9%	8%
3º ano	08	-	01	-	07	07	-	100%	-	12%
TOTAL	66	-	05	04	55	51	06			
TOTAL GERAL	MATRICULA FINAL: 55 AFASTADOS: 05									

FONTE: PPP COLÉGIO FV, 2014

Segundo alguns professores e uma das pedagogas, há evasão somente quando os estudantes se mudam com suas famílias da região, fato cada vez mais comum devido as baixas oportunidades de emprego e garantia de permanência na Ilha. Ainda, muitas reprovações se dão pela baixa frequência dos estudantes, algumas vezes por conta de uso de drogas e suas consequências, mas na maioria das vezes por conta do afastamento dos estudantes para trabalhar em época que precede e sucede a alta temporada, ou seja, por conta da característica já citada de oferta sazonal de emprego.

2.4.2 O Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva

O Colégio LR está localizado na Vila de Brasília e atende as comunidades do Farol, Brasília, Praia Grande e Fortaleza. Distancia-se cerca de um quilômetro e meio do trapiche de embarque, e seu trajeto é realizado a pé pela praia, mais especificamente pelo istmo comentado anteriormente. Dependendo da maré e das condições climáticas, não é possível fazer esse trajeto. Ou seja, o acesso a escola fica impedido ou, em grande parte das vezes, é possível fazer a travessia, mas é necessário se molhar para conseguir atravessar ou pegar um atalho por uma trilha, o que torna o caminho ainda mais longo e perigoso.

FIGURA 19 - Localização do Colégio Lucy Requião



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (ADAPTADA DO GOOGLE EARTH)

O colégio compartilha seu espaço com a Escola Municipal do Campo Nova Brasília, que cedeu em 2003, por meio da SEED, duas salas de aula para que o pudesse iniciar suas atividades. O acesso até a escola se dá por um trilha, que

termina no mar em ambos os lados. Nela se localizam várias casas, pousadas e comércio.

FIGURA 20 - Trilha para chegada e fachada do Colégio Lucy Requião



FONTE: ACERVO PESSOAL

Igualmente ao Colégio FV, a população atendida é de nível socioeconômico médio, e a maioria dos pais tem no turismo (camping, pousadas, transporte marítimo, carreteiros) e comércio sua principal fonte de renda. Há um número maior de pais que são proprietários de campings na região, visto que é o local onde se concentra o maior número desse tipo de estadia. Empregos temporários – em alta temporada – também são característicos da comunidade.

O quadro 8 traz descrições básicas sobre a organização dos tempos e espaços escolares, seguidos das observações constantes no PPP da instituição e das conversas/observações realizadas:

QUADRO 8 - Organização dos tempos e espaços do Colégio Lucy Requião

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	
- Manhã: início às 07h30min e término às 11h55min - Tarde: início às 12h55min e término às 17h20min - Noite: início às 19h e término às 22h	
INFRAESTRUTURA FÍSICA	
1 Sala administrativa/pedagógica	Espaço pequeno onde ficam a diretora, pedagoga, secretário e funciona a sala dos professores
Biblioteca	Compartilhada com laboratório de informática. Também é onde fica o almoxarifado.
Laboratório de informática	Compartilhado com a biblioteca
3 Salas de aula	São muito pequenas e tem baixa iluminação
1 Cozinha	Compartilhada com a dispensa; espaço pequeno
1 Sanitário	Usado por meninas e meninos

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Os demais espaços são compartilhados com a escola municipal. Assim como o Colégio FV, a escola também apresenta uma estrutura física muito precária. Somado a isso, apresenta como agravante em determinada época do ano, principalmente nos meses de novembro e dezembro, uma grande quantidade no local de mosquitos conhecidos popularmente como “butucas”, o que complica ainda mais a permanência nas salas de aula que não possuem ar condicionado. Nesse período, geralmente a escola fecha e as aulas são realizadas em duas casas de moradores que, gentilmente, cedem seu espaço para se tornarem salas de aula.

No Colégio também não verificou-se nenhuma estrutura sustentável.

Sobre a comunidade escolar, tomando 2015 como ano de referência, os estudantes estavam assim distribuídos:

QUADRO 9 - Matrículas Colégio Lucy Requião – ano referência 2015

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (REGULAR E EJA)									
ANO/E.F.	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		TOTAL		
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
6º ano	-	-	1	06	-	-	-	-	-

7º ano	-	-	1	06	-	-	-	-	-
8º ano	-	-	1	04	-	-	-	-	-
9º ano	1	13	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	4 turmas / 29 alunos								
E.M.	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
1º ano	1	08	-	-	-	-	-	-	-
2º ano	-	-	-	-	1	07	-	-	-
3º ano	-	-	-	-	1	07	-	-	-
TOTAL	3 turmas / 22 alunos								
EJA	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE*
EF	-	-	-	-	-	-	1	07	-
EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1 turma / 07 alunos								
TOTAL GERAL	Turmas: 8 Alunos: 48								

*ANEE = alunos com necessidades educacionais especiais

FONTE: ADAPTADO DO PPP COLÉGIO LR (2015)

O colégio não oferece atividades de contra turno, uma vez que trabalha em dualidade administrativa com a rede municipal de ensino e não há, portanto, espaço físico para tanto (PPP Colégio LR, 2015).

Em relação aos professores, o quadro 10 mostra a distribuição por área do conhecimento:

QUADRO 10 - Distribuição dos Docentes do Colégio Lucy Requião/2015

ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE	PERÍODO	TURMAS	VÍNCULO QPM*/PSS**
Ciências da Natureza	02	MTN	Todas/ EJA	QPM
Ciências Humanas I e II	02	MTN	1º, 2º e 3º anos - EM 7º ano - EF	PSS
		M	1º ano - EM	PSS
		MT	9º e 8º ano - EF	QPM
Ciências Exatas	01	MTN	Todas	PSS
Linguagens e Expressões culturais e	02	MTN	7º ano – EF 1º, 2º e 3º anos - EM	PSS
		MTN	7º, 8º, 9º anos - EF 1º e	PSS

artísticas			3° ano - EM	
Cultura Corporal	01	MTN	Todas	PSS
TOTAL	08 PROFESSORES - QPM: 02/PSS: 06			
*QPM – Quadro Próprio do Magistério				
**PSS – Processo Seletivo Simplificado				

Fonte: Elaboração própria

De um total de oito professores, somente dois são efetivos, o que causa as mesmas dificuldades relatadas no Colégio FV. Em relação a distribuição dos colaboradores, no ano de 2015 estavam distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 11 - Distribuição dos colaboradores do Colégio Lucy Requião/2015

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE	PERÍODO	VÍNCULO: QFEB*/QPM**/PSS***
Diretora	01	MT	QPM
Pedagoga	02	MT	PSS
		TN	PSS
Secretário	01	MT	PSS
Secretária geral	01	TN	QFEB
Agente Educacional I	03	MT	QFEB
		MN	PSS
		TN	PSS
Agente Educacional II	-	-	-
TOTAL	08 COLABORADORES - QPM: 01/QFEB: 02/PSS: 05		
*QFEB – Quadro Funcionários da Educação Básica			
**QPM – Quadro Próprio do Magistério			
***PSS – Processo Seletivo Simplificado			

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Em relação a evasão escolar e reprovações, o quadro 12 mostra que os índices são baixos, ainda que a escola apresente todos os problemas acima relatados:

QUADRO 12 - Evasão e reprovações Colégio Lucy Requião - ano referência 2014

ANO/ E.F	MATRÍCULA INICIAL	ADMITIDOS APÓS MAIO	AFASTADOS POR ABANDONO	AFASTADOS POR TRANSFERÊNCIA	MATRÍCULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)
6º ano	03	0	0	01	02	02	0	100%	0%	0%
7º ano	08	0	0	04	04	03	01	75%	25%	0%
8º ano	14	01	0	02	12	11	01	91,6%	8,4%	0%
9º ano	14	0	0	01	13	13	0	100%	0%	0%
ANO/ E.M	MATRÍCULA INICIAL	ADMITIDOS APÓS MAIO	AFASTADOS POR ABANDONO	AFASTADOS POR TRANSFERÊNCIA	MATRÍCULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)
1º ano	08	0	02	01	07	04	03	57,1%	42,9%	28,5%
2º ano	17	0	01	05	12	07	05	58,3%	41,7%	8,3%
3º ano	08	0	0	01	07	06	01	85,7%	14,3%	0%
TOTAL	66	-	05	04	55	51	06			
TOTAL GERAL	MATRÍCULA FINAL: 68	AFASTADOS: 18				46	12	79,3%	20,7%	0%

FONTE: PPP COLÉGIO LR (2015)

Segundo o PPP do colégio, a taxa de reprovação se dá pelo excesso de faltas dos estudantes, fato que compromete a realização das atividades e acompanhamento dos conteúdos. Além disso, muitos estudantes trabalham em comércios na alta temporada, abandonando o fim do ano letivo sem finalizá-lo.

2.4.3 O cotidiano escolar: alguns aspectos sobre a organização pedagógica dos colégios

O sistema educacional brasileiro é repleto de burocracias que grande parte das vezes acaba por engessar a prática pedagógica e nos colégios investigados

essa situação não é diferente. Nos colégios estaduais do Paraná necessitam elaborar uma série de documentos que fazem parte do seu cotidiano e que englobam a organização do trabalho docente. Por orientação da SEED¹⁴³, são três documentos básicos: o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente.

A) Projeto Político Pedagógico: Os colégios cederam gentilmente seus PPP's para que fosse realizado um estudo sobre eles, procurando identificar quais são as concepções das instituições e se há a inserção da Educação Ambiental no documento. Considerado como seus princípios norteadores a igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, as partes que deverão conter o documento, de acordo com instruções da SEED, são: identificação, diagnóstico do estabelecimento de ensino (marco situacional), princípios didático-pedagógicos (marco conceitual) e planejamento das ações da escola (marco operacional). Ainda recomenda-se que sua construção tenha como base a identificação e o registro da memória histórica da Instituição e o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo.

A LDB 9394/96 traz a obrigatoriedade das escolas em desenvolverem seus PPP's, e assegura sua autonomia e coerência com a realidade socioeconômica da comunidade:

Artigo 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A lei estipula ainda, em seu artigo 13, que entre as incumbências dos docentes estão a de: “I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1996). Para Veiga (2003) essa garantia estabelecida na lei é um avanço, já que possibilita que a escola possa refletir sobre suas necessidades e interesses e construir “a escola que se quer”, de acordo com as especificidades da comunidade que se atende. Nessa medida, o documento deve refletir sobre as

¹⁴³ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>

iniciativas que a escola pretende desenvolver (reflexões/concepções, finalidades, objetivos, metas, procedimentos metodológicos e formas de avaliação).

Estando as redes escolares da educação básica organizadas segundo determinada concepção teórica, Saviani (2003) alerta que as transformações se tornam ainda mais difíceis, visto que não basta formular o PPP e difundi-lo para toda a comunidade escolar, sem considerar as práticas pedagógicas já enraizadas nos tempos e espaços escolares.

No contexto dessa pesquisa, o PPP é compreendido como um instrumento utilizado pela escola para documentar todas as ações e modificações desenvolvidas no ambiente escolar de caráter político, pedagógico, administrativo e organizacional e busco analisá-lo a partir das considerações de Veiga (2002, 2003), Gadotti (1997) e Vasconcellos (2005). Entendo esse instrumento a partir de uma perspectiva emancipatória e não apenas burocrática, já que é um movimento que acontece de dentro para fora e não ao contrário como muitas situações que ocorrem cotidianamente nas escolas. Assim, é *político* porque reflete as intenções e interesses de quem o elabora; é *pedagógico* porque estabelece quais são as ações educativas que podem contribuir para cumprir o que está determinado, ou mais especificamente, que sujeito se pretende formar.

Veiga (2002) ressalta que o político e o pedagógico são indissociáveis, uma vez que potencializam um processo permanente de reflexão sobre os problemas vivenciados pelos próprios sujeitos da ação pedagógica, assim como as alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade, características que colocam o PPP como o foco das transformações da escola. Gadotti (1997, p. 34) comenta que “o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” e de forma alguma pode ser construído sem uma direção política bem definida.

No Colégios FV, o PPP era integrado ao do Colégio LR por ter sido, em sua origem, uma subseleção do mesmo, mas, como todos os anos eles devem ser refeitos de acordo com a SEED, em 2013 ele teve sua primeira versão individual. O processo de construção se deu pela parceria entre a pedagoga na época e alguns professores que se disponibilizaram para apoiar. Até o fechamento da pesquisa ainda não haviam sido feitas modificações no documento, mas segundo a pedagoga o processo de discussão e reformulação já estava sendo pensado.

No Colégio LR o PPP vem sendo construído desde de 2008, pois até esse período não haviam pedagogos na escola. Hoje ele é revisado todos os anos pela pedagoga e por alguns professores que se disponibilizam a discuti-lo. Mas geralmente quem faz as atualizações no PPP é somente a pedagoga, que solicita algumas informações para os professores. Segundo a pedagoga não há muito o que mudar, a não ser algum projeto que venha a ser realizado.

Como ações em busca de melhorias realizadas nos colégios, com o intuito de envolver toda a comunidade, estimular os estudantes para sanar os atrasos e combater suas ausências, os PPP's dos dois colégios preveem: promoção de reunião no início do ano para organização com o coletivo da escola as principais atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo; reunião geral no primeiro mês de aula com pais ou responsáveis para conhecerem e debaterem sobre as regras gerais da escola e assumirem em conjunto o compromisso pela escolarização dos estudantes; promoção de eventos/ atividades constantes para orientação e entrosamento com a família; reunião bimestral com os pais para entrega de boletins com o registro da avaliação do desempenho dos estudantes; estímulo à criação de grupos de manifestações artísticas; estímulo à prática esportiva, com a organização de competições internas supervisionadas pelos professores de Educação Física, mas coordenadas pelos próprios estudantes; celebrações festivas com enfoque pedagógico; fortalecimento dos órgãos colegiados de gestão: Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmio Estudantil.

B) Proposta Pedagógica Curricular: Documento voltado a seleção de conteúdos considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes; sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Além desses pontos, a SEED sugere que sejam abordados no documento: a concepção de sujeito, educação e avaliação. Considera-se que todos esses elementos já estejam contidos no PPP da escola, por meio dos fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da Matriz Curricular, por etapa e modalidade de ensino; nesse sentido compreende-se que a Proposta Pedagógica Curricular não é um elemento fragmentado do PPP, mas expressa a forma de como as concepções assumidas coletivamente serão efetivadas na prática pedagógica, por meio de seleção, ordenação e avaliação dos conteúdos de cada disciplina. Nos colégios investigados, o Proposta Pedagógica Curricular é construído em parceria entre os

professores de cada área do conhecimento, na Semana de Estudos Pedagógicos no início de cada período letivo.

C) Plano de Trabalho Docente: É o documento no qual cada professor define e delinea o trabalho a ser realizado em uma turma específica durante um bimestre, trimestre ou semestre. De acordo com orientações da SEED, o Plano de Trabalho Docente é individual, uma vez que embora os conteúdos da Proposta Pedagógica Curricular sejam os mesmos para os professores da mesma disciplina e da mesma escola, cada professor possui uma maneira diferenciada de abordá-los. Dessa maneira, indica-se que o professor defina a abordagem que fará de determinado conteúdo, e nesse sentido “é nele, portanto, que se registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer. Nessa significação, pode-se dizer que o Plano de Trabalho Docente é a sistematização das decisões tomadas pelo professor” (PARANÁ, 2009).

A SEED ressalta que, embora não haja um modelo específico, define-se os seguintes itens: conteúdos básicos, conteúdos estruturantes, conteúdos específicos, justificativa, encaminhamentos metodológicos e critérios de avaliação. Os conteúdos do Plano de Trabalho Docente não são anuais, mas bimestrais, considerando que o sistema de avaliação é bimestral. O documento deve ser entregue bimestralmente para os coordenadores de área do Núcleo Regional de Educação, que fazem suas contribuições e aprovam. De acordo com os professores, o Plano de Trabalho Docente é encaminhado mas não há uma devolutiva e muito menos apoio na elaboração por parte do Núcleo Regional de Educação. A mediação é feita pela equipe pedagógica dos colégios, no sentido de orientar a definição dos elementos do trabalho pedagógico.

De maneira geral, a concretização do trabalho pedagógico e do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos colégios ocorrem através do Sistema Estadual de Registro Escolar¹⁴⁴, da Proposta Pedagógica (PPP e Proposta Pedagógica Curricular), do Plano de Trabalho Docente e do Livro Registro de Classe. Este último é considerado como um documento que registra a ação pedagógica, sendo portanto da escola, e não do professor. O Livro Registro de Classe é visto como o documento que

¹⁴⁴ É um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola.

Legitima a vida legal do educando e explicita entre o pretendido e o feito [...] compreendido como referencial representativo de dados e registros do trabalho efetivo em sala de aula, da produção pedagógica do processo ensino-aprendizagem e será listado pela equipe pedagógica mensalmente para a efetivação de sua legalidade. É um instrumento que está a serviço da democratização da educação Pública. (PPP Colégio LR, 2015, p. 96)

Dessa maneira, deve estar estreitamente articulado com o Plano de Trabalho Docente, Matriz Curricular, Calendário escolar, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar, Legislações, Instruções e PPP.

Em relação aos tempos escolares, a hora-atividade é considerada um importante espaço de organização do trabalho do professor. É a carga horária semanal que os professores tem reservada para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino na qual o profissional esteja suprido, em horário normal de aula a ele atribuído¹⁴⁵. Quem media essa interação é a equipe pedagógica, mas na maioria das vezes, nos colégios pesquisados, esses espaços são solitários e com pouco apoio segundo os professores pesquisados. Além disso, alguns professores queixam-se da falta de estrutura que acabam por limitar sua hora atividade, visto que não há sala dos professores nem computadores e acesso a internet com qualidade.

Em ambos os colégios a avaliação da aprendizagem é dividida da seguinte forma: 6,0 de prova e 4,0 de trabalho, tendo em vista que o estudante tem direito de recuperar 100% da nota. Com base nas orientações da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação os colégios adotaram os seguintes instrumentos de avaliação: Atividade de leitura compreensiva de textos; Projetos de pesquisa Bibliográficas; Produção de textos; Palestras/ Apresentação oral; Atividades experimentais; Projetos de pesquisa de campo; Relatórios; Seminários; Debates; Atividades com textos literários; Atividades a partir de recursos audiovisuais; Trabalho em grupo; Questões discursivas; Questões objetivas.

A recuperação de estudos é vista como um direito dos estudantes, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos. A recuperação de estudos se dá de forma permanente e concomitante ao processo ensino e aprendizagem. De acordo com o PPP dos colégios, ela será organizada por

¹⁴⁵ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>

meio de atividades significativas e utilizando-se procedimentos didático-metodológicos diversificados. A proposta de recuperação de estudos deverá indicar a área de estudos e os conteúdos da disciplina.

D) Organização de coletivos escolares: O Conselho de Classe é visto como um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no PPP dos colégios e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem. A finalidade da reunião do Conselho de Classe, após analisar as informações e dados apresentados, é a de intervir em tempo hábil no processo ensino e aprendizagem, oportunizando ao estudante formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos. Constituído pelo diretor, equipe pedagógica, por todos os docentes que atuam numa mesma turma e/ou série, por meio de:

- I. Pré-Conselho de Classe com toda a turma em sala de aula, sob a coordenação do professor representante de turma e/ou pelo(s) pedagogo(s);
- II. Conselho de Classe Integrado, com a participação da equipe de direção, da equipe pedagógica, da equipe docente, da representação facultativa de alunos e pais de alunos por turma e/ou série (PPP Colégio FV, 2014).

A convocação, pela direção, das reuniões ordinárias ou extraordinárias do Conselho de Classe, deve ser divulgada em edital, com antecedência de 48 (quarenta e oito) horas. O Conselho de Classe reunir-se-á ordinariamente em datas previstas em calendário escolar e, extraordinariamente, sempre que se fizer necessário. É da responsabilidade da equipe pedagógica organizar as informações e dados coletados a serem analisados no Conselho de Classe. As reuniões do Conselho de Classe serão lavradas em Livro Ata, pelo(a) secretário(a) da escola, como forma de registro das decisões tomadas.

De acordo com o PPP dos colégios, ao Conselho de Classe cabe verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógico-educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino. O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, no qual todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e

propõem ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino e aprendizagem.

O Conselho Escolar é responsável pela elaboração do PPP dos colégios e pela tomada de decisões, pois possui caráter deliberativo. Suas reuniões devem ser periódicas e seu papel é de elaborar, normatizar, aconselhar e fiscalizar as ações da escola nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro. O artigo 14, inciso II da LDB 9.394/96 garante a “participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”. Em resumo, a ideia é que todos decidam – após discussão com seu segmento – qual política de ação a escola adotará para cada um desses elementos. É composto por cerca de trinta pessoas (no mínimo dez), sendo que destes 50% são pais e estudantes e 50% são professores e funcionários.

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários é um órgão de representação dos pais e colaboradores dos colégios, “não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado”¹⁴⁶. Entre suas ações estão:

Discutir ações que possam contribuir para a qualidade do ensino e integrar família, escola e comunidade, viabilizando a participação de todos na gestão da escola pública; colaborar com a manutenção e a conservação das instalações da escola, bem como conscientizar quanto as atitudes de preservação; realizar projetos envolvendo toda a comunidade, de forma a contribuir para o maior aproveitamento escolar do estudante. É importante ressaltar ainda que as ações da APMF devem estar em sintonia com a Proposta Pedagógica da escola e com a realidade e interesses da comunidade escolar¹⁴⁷.

Nesse sentido, se configura como um possível elo de ligação constante entre pais, professores e funcionários com a comunidade, já que busca soluções para os problemas coletivos do cotidiano escolar, dando suporte à direção e à equipe e visando o bem-estar e formação integral dos estudantes. No Colégio FV ainda não há Associação de Pais, Mestres e Funcionários regularizada, mas já se encontra em fase de implantação. Já no Colégio LR a Associação de Pais, Mestres e Funcionários já é bastante atuante, apesar de contar sempre com um número reduzido de pais e sempre os mesmos interessados. As reuniões acontecem uma vez por mês.

¹⁴⁶ Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=361>

¹⁴⁷ Idem.

O Grêmio Estudantil é uma organização que representa os interesses dos estudantes, configurando-se em um espaço de

Vivência da cidadania, pois coloca os estudantes por dentro dos desafios e anseios da comunidade escolar e local. Os alunos que participam do Grêmio Estudantil têm momentos de discussão, reflexão, planejamento e avaliação. A luta por seus direitos possibilita se desenvolverem de forma consciente, crítica e ativa na vida social.¹⁴⁸

Sua construção é realizada por meio da criação de uma equipe “pró-grêmio”, formada por estudantes representantes das turmas ou escolhida entre seus pares, que tem como responsabilidade primeira a de elaborar o estatuto e organizar a assembleia geral dos estudantes. Suas atividades não se limitam apenas as da escola, mas também devem abarcar as ações comunitárias, tais como as que apresentem caráter cultural, educacional e desportivo, tais como “campanhas, palestras, campeonatos, produção de jornal, eventos culturais, enfim, por meio da realização de inúmeras atividades com vistas a melhoria do ensino e da democratização da escola pública”¹⁴⁹. No Colégio FV o grêmio está em fase de implantação. Já foram realizadas algumas reuniões com os estudantes interessados e formou-se a equipe “pró-grêmio”, que trabalha na elaboração do estatuto, com o apoio de um professor. No Colégio LR o grêmio já está implantado desde o ano de 2014, mas ainda são poucas as ações que executaram, tais como um campeonato de esportes entre a comunidade realizados no espaço do colégio.

E) Os projetos previstos nos PPP's: Em relação aos projetos desenvolvidos pelo Colégio FV que constam no PPP, destaca-se o *Cultura Viva da Ilha do Mel*, que tem como objetivo geral resgatar e valorizar a identidade cultural da região por meio da pesquisa etnográfica e da linguagem artística, trabalhada na criação teatral, como também materializar esta criatividade em produtos audiovisuais e digitais, usando a tecnologia como forma de difusão. Além disso procura divulgar produtos criados por moradores da Ilha. Sua estrutura física e centro de reflexões, denominado Ponto de Cultura, é o local de articulação e agregação de agentes culturais do projeto, e será um amplificador das expressões culturais de sua comunidade.

¹⁴⁸ Fonte: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=134>

¹⁴⁹ Idem.

O projeto faz parte de uma rede nacional, do programa Cultura Viva (promovido pelo Ministério da Cultura), que tem o objetivo de ampliar a divulgação da cultura popular brasileira e garantir a sua diversidade. Teve início em 2008, contando com 210 adultos e 56 crianças que participaram das oficinas audiovisuais e teatro. Os participantes da oficina de softwares livres produziram 11 blogs; a oficina de rádio produziu quatro programas de rádio; a oficina de jornalismo comunitário produziu dois jornais comunitários experimentais; na oficina de roteiro e produção, houve a produção de quatro filmes curta metragens; no teatro houve a produção de um espetáculo teatral “Auto de Natal” apresentado em Fortaleza, Brasília e Encantadas.

Em 2013, teve início um outro projeto do Colégio FV vinculado ao programa Cultura Viva, que teve o intuito de realizar o mapeamento cultural da Ilha e sensibilizar principalmente as crianças e adolescentes. Nominado *Havia um Tempo...*, consistiu-se num circuito cultural no qual elas trocaram experiências com os moradores antigos e personagens lendárias da Ilha do Mel. Todas as atividades foram filmadas e editadas por agentes culturais. A Criação do Núcleo de Comunicação da Ilha do Mel foi um desdobramento da oficina de jornal. Neste núcleo houve a produção de quatro edições do jornal Ondas da Notícia, com a distribuição de cerca de 5.000 exemplares; 10 roteiros radiofônicos que comporiam a rádio web, com informações sobre os pontos turísticos, eventos culturais, lendas locais, cuidados e dicas e principalmente, alertas de como ser um turista responsável. Em 2014, segundo dados coletados junto aos responsáveis, o projeto retornou com as oficinas de fotografia digital para os jovens de 10 a 16 anos. Como resultado final, sete ensaios fotográficos sobre a Ilha do Mel estão sendo divulgados no blog¹⁵⁰ e nas redes sociais.

Esta ação se desdobrou num concurso que premiou o melhor ensaio com uma câmera fotográfica digital, e transformou este material fotográfico numa exposição itinerante “Pelo olhar da Ilha do Mel” com início na 1ª Festa da Pesca da Tainha em Encantadas (2014), e em seguida no saguão de um hotel da região e local de embarque em Pontal do Sul; participou do XI Festival de Arte e Cultura Popular do litoral paranaense em Paranaguá; também no evento Arte e Natureza no município de Castro/PR; permaneceu no local de embarque para Ilha do Mel, em

¹⁵⁰ <https://culturailhadomel.wordpress.com>

Pontal do Sul; e ainda estará em outros espaços culturais confirmados da Fundação Cultural de Paranaguá e Curitiba, incluindo na Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres na Ilha.

Em relação ao Colégio LR, há dois projetos sendo desenvolvidos. O primeiro é a *Semana da Integração*, realizada sempre no mês de novembro, que se destina à interação da escola com a comunidade promovendo o resgate cultural dos ilhéus. Nessa semana, se reúnem antigos estudantes e os atuais, proporcionando um ambiente de troca de saberes e aprendizagem. Segundo o PPP do colégio, é fundamental que se busque o aperfeiçoamento dos conteúdos e abordagens a serem tomadas em sala de aula, a partir do projeto.

O segundo projeto do Colégio LR é o *Ciências e Interdisciplinaridade para aulas de campo*, que pretende oferecer condições para que o estudante possa desenvolver seu conhecimento científico por meio da observação prática, pela formulação de hipóteses para os padrões observados e contextualizar a biodiversidade em todos os seus aspectos. De acordo com o PPP, se o estudante aprende a interpretar as características do seu meio (da fauna, da flora, da formação geológica, das áreas de preservação e do impacto ambiental), terá uma visão integrada dos temas citados, que propõem perspectivas diferenciadas com propostas interdisciplinares utilizando o vasto laboratório natural da Ilha do Mel. O objetivo central do projeto é, portanto, criar oportunidades que proporcionem a conscientização dos estudantes sobre a importância da preservação do meio ambiente. Outros objetivos do projeto são: resgatar os aspectos históricos originários da formação e desenvolvimento territorial da Ilha do Mel, aproximando o educando das legislações específicas que regem as áreas de preservação do Parque Estadual, Estação ecológica, Patrimônio cultural e pontos relevantes à cultura e a Ilha; propor atividades que oriente e esclareça sobre a importância dos manguezais como um dos ecossistemas produtivo e sua importante contribuição para a biodiversidade; considerar a vulnerabilidade e as diversas ameaças, consequência da fragmentação da cobertura vegetal e deterioração da qualidade do habitat aquático devido às ações humanas. Dentro desse contexto as aulas serão distribuídas em dois tempos, aulas de campo e fechamento das atividades em sala de aula, conjugando a teoria com a prática.

Os critérios de avaliação deste projeto, de acordo com o PPP, estarão a critério de cada professor. Como sugestão poderá ser por meio de observação no

campo, levando em consideração a participação e a interação com o tema abordado e na sala de aula por meio de discussões, montagem de material áudio visual e apresentação dos trabalhos.

Muitos professores, de ambos os colégios, reclamam que os projetos não tem continuidade e que dependem da vontade pessoal de cada professor, fato que prejudica segundo eles que os mesmos se efetivem. Nesse sentido, Trajber e Mendonça (2006) nos ajudam a refletir sobre essa questão quando destacam que se os projetos fossem desenvolvidos de modo integrado ao PPP, não deveriam depender tanto da iniciativa pessoal de cada professor, já que se inserem como uma ação institucional, o que revela, o que pode revelar, segundo as autoras, uma carência de programas formalmente constituídos e assumidos pelas escolas.

2.4.4 A identificação das escolas “do campo”

Outra questão de extrema importância para destacar é em relação a nomenclatura e identificação dos colégios investigados, já que somente o Colégio LR é identificado e considerado oficialmente como sendo “do campo”, apesar de no PPP do Colégio FV estar expresso em diversos lugares as especificidades rurais que a comunidade apresenta.

Souza, Fontana e Marcoccia (2012) ressaltam que a partir das reflexões a partir do estudo das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná publicadas em 2006, os professores demandaram do estado o esclarecimento sobre a identidade das escolas do campo. Com isso, no mesmo ano a SEED elabora um documento intitulado *Identidade e Organização das Escolas do Campo no Estado do Paraná*, com o intuito de auxiliar as redes municipais e estaduais a definirem sua identidade, por meio de reflexões propostas pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local. No documento, “As escolas localizadas nas ilhas são consideradas do campo, haja vista que sua população possui vínculo sociocultural e econômico com a terra e a água” (PARANÁ, 2010). Assim, o documento orienta que

A comunidade escolar, em diálogo com os representantes da gestão municipal e representantes legais dos Núcleos Regionais de Educação, reúnam-se para discutir as características socioeconômicas e culturais dos alunos, da realidade local, de modo a verificar a identidade [...].

§ 1º. Cabe à Escola, por meio da realização de uma assembleia comunitária [...] registrar a identificação e conduzir junto ao Núcleo Regional de

Educação a abertura de protocolo para adequação dos registros para fins de informação censitária, estatística, político-pedagógica e de financiamentos específicos, entre outras políticas públicas educacionais destinadas à Escola do Campo.

§ 2º. Caberá à SEED/Coordenação da Educação do Campo e ao Comitê Estadual da Educação do Campo, emitir parecer acerca dos casos em que persistir dúvida a respeito da identidade da Escola do Campo (PARANÁ, 2010, art. 3)

Nesse processo, os colégios da Ilha do Mel foram consultados pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá em relação a construção de suas identidades no campo. Segundo duas professoras que trabalhavam nos dois colégios neste período, a direção do Colégio FV se posicionou desfavorável na época sobre se identificar “do campo”, visto que não considerava que a comunidade tinha características rurais. Já o Colégio LR se posicionou favorável e realizou todos os procedimentos necessários para ser considerado “do campo”.

Essa é uma questão delicada que permeou as discussões sobre a identidade das escolas do campo no Paraná desde 2003, quando foi criada a Coordenação da Educação do Campo na SEED. Nesse período, foi realizado um diagnóstico das escolas do campo no estado para se pensar nas ações necessárias para suas melhorias. Constatou-se, nesse momento, a fragilidade da formação docente e das propostas pedagógicas das escolas localizadas nas ilhas do estado, incidindo na urgência de se aproximar essas questões as especificidades dos povos e das comunidades tradicionais locais e no aumento da participação dos professores nos cursos de formação continuada e na elaboração de uma proposta específica para essas escolas.

2.4.5 A proposta pedagógica para as escolas das Ilhas do litoral paranaense

O movimento para criação dessa proposta inicia em 2004, quando a SEED, por meio do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, criou o projeto *Escolas das Ilhas*, com a finalidade de garantir a oferta regular dos anos finais do ensino fundamental em todas as escolas localizadas em ilhas do estado do Paraná.

A partir de reuniões técnicas e tomando como premissa as Diretrizes Curriculares para a Educação do campo do Paraná e a *Política Nacional de Desenvolvimento*

Sustentável dos povos e comunidades tradicionais do Brasil (2007)¹⁵¹, em uma parceria estabelecida entre a SEED (por meio do Núcleo Regional de Educação), a Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e os coordenadores das escolas das Ilhas, foi elaborada uma proposta experimental específica para essas escolas, intitulada de “*Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense*”, em 2009.

A ideia era a de que o documento, permeado portanto pela concepção da Educação do campo, influenciasse a escola na “sua organização curricular e as práticas pedagógicas pedagógicas com vistas a uma práxis transformadora” (PARANÁ, 2009, p. 21). Para tentar compreender os desafios encontrados pelos professores, foi realizado um estudo sobre essa proposta, o que possibilitou reconhecer a perspectiva crítica que embasava o documento.

Ele visa essencialmente a valorização e garantia da diversidade socioambiental, econômica e cultural dos povos tradicionais, tendo como objetivo geral a construção de uma gestão democrática voltada a educação que permitisse a autonomia e cidadania dessas comunidades e dialogasse com os conhecimentos e identidades locais. Sugere-se ainda a construção do currículo por áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar.

O documento traz o papel preponderante da escola no processo da revalorização e socialização dos saberes dessas comunidades que podem, como bem o documento traz, “propiciar a elaboração e a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas ambientais menos impactantes aos ecossistemas regionais, que podem desdobrar-se na ampliação do desenvolvimento social” (PARANÁ, 2009, p. 15). Nesse sentido, ressalta-se a importância do diálogo entre os saberes cotidianos e escolares, ou, no caso do documento, dos saberes tradicionais e da escola.

Propõe, então, uma nova organização curricular, compreendendo que “todo o conjunto de ações, pessoas e instâncias na e da escola devem ser transformados” (PARANÁ, 2009, p. 32), a fim de torná-la coerente com seus objetivos pedagógicos e sua organização curricular não se resumir apenas a indicação de conteúdos desvinculados da realidade. Propõe, assim, uma organização pautada na gestão democrática, vista como, se efetivada, garantia de uma relação orgânica com toda a

¹⁵¹ Decreto Nacional nº6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais.

comunidade, “viabilizando a ampliação dos tempos e espaços escolares, fundamentais na concretização da dialogia entre os saberes.” (PARANÁ, 2009, p. 33). Com esse pensamento, o documento entende que

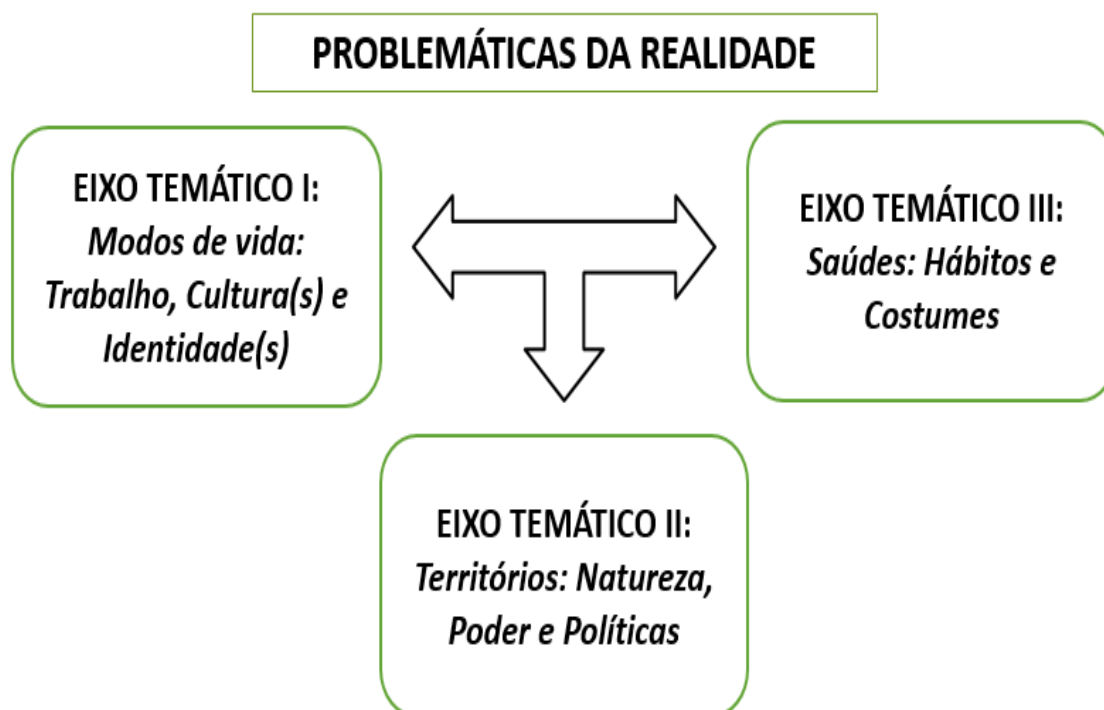
A organização curricular para as escolas das ilhas não deve se limitar à indicação dos conteúdos a serem nelas trabalhados, muito menos apenas referir-se ao tratamento metodológico dos mesmos, trata-se de subsidiar as transformações das práticas pedagógicas escolares, portanto, da organização e funcionamento da referida instituição, bem como das suas relações com a comunidade a fim de que possam alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos (PARANÁ, 2009, p. 32).

Nesse contexto, a proposta percebe todo o entorno da escola (áreas de lazer, comércio, praias, etc.) como prolongamentos da mesma, ou seja, esses espaços são vistos como educativos e, portanto, fazem parte dos saberes tradicionais da comunidade e devem ser considerados tanto na organização do trabalho pedagógico da escola quanto na gestão democrática, que “deve levar em consideração a participação da comunidade em todas as suas ações, haja vista que, o processo educativo em questão compõe a formação de seus filhos” (PARANÁ, 2009, p. 34). Assim, segundo o documento, “a escola não se torna estrangeira aos ilhéus”, colaborando com a construção da autonomia, que deve encontrar elementos tanto nas reuniões da escola quanto nas organizadas pelas associações de moradores das comunidades.

A proposta indica que o professor vá além do que há no conjunto de conteúdos básicos a serem trabalhados, considerando que os demais espaços contribuem no processo de aprendizagem dos estudantes, e, em seu planejamento (Plano de Trabalho Docente), estes conteúdos dialoguem com os conhecimentos tradicionais da comunidade, ou seja, que haja um entrelaçamento entre os saberes.

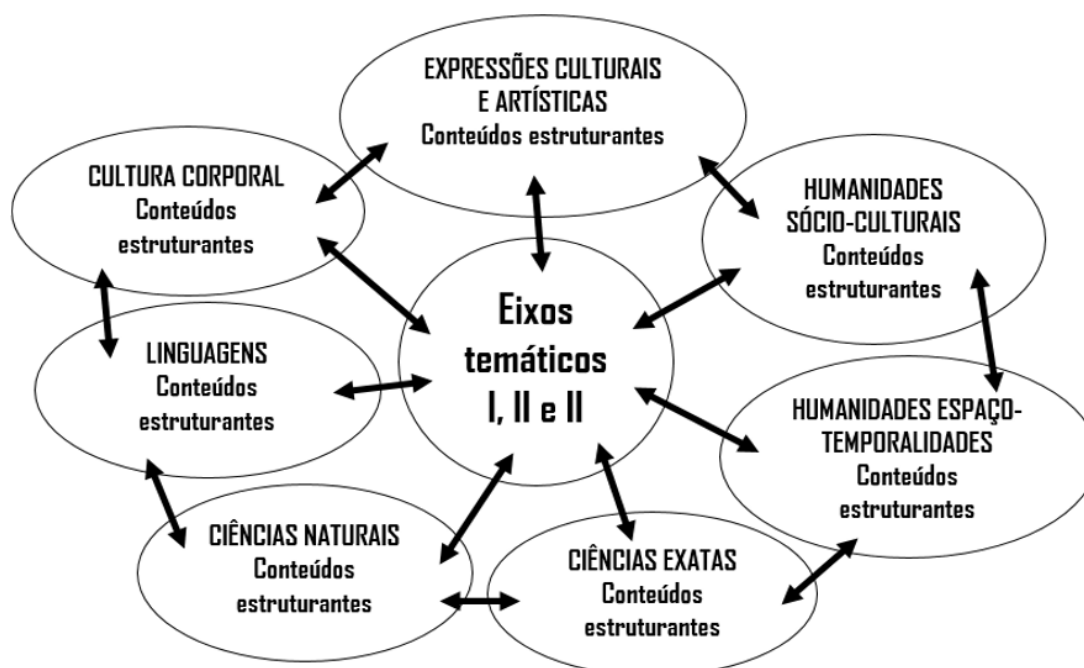
A partir dessa visão, a matriz curricular proposta foi organizada por eixos temáticos (Figura 21) – que “estão umbilicalmente ligados aos modos de vida dos ilhéus” (PARANÁ, 2009, p. 37) - e áreas do conhecimento e elencados os conteúdos estruturantes dos saberes (Figura 22) – que “estão referenciados nos saberes escolares elencados nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2009, p. 37), sendo considerados os elementos “intelectivos”:

FIGURA 21 - Os eixos temáticos da proposta para as escolas das ilhas



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA ADAPTADA DE PARANÁ (2009)

FIGURA 22 - Relação eixos temáticos e áreas do conhecimento



FONTE: PARANÁ (2009, P. 40)

Nesse contexto, a organização se configura e se desenvolve de maneira orgânica. A proposta procura, por meio dessa matriz, estabelecer um diálogo entre todos esses elementos, e o professor

Deverá ter consciência de que os primeiros referem-se às problemáticas nas quais os estudantes estão inseridos (realidade), os segundos constituem-se em instrumentos intelectivos que, dada a sua organização em áreas, permitirão a materialização de leituras da realidade, fundamento para uma educação libertadora porque conscientizadora e potencializadora de práticas pedagógicas sociais voltadas à democratização da sociedade (PARANÁ, 2009, p. 41).

Em relação à avaliação da aprendizagem, o processo também necessita ser diferenciado, visto que o objeto central não é a nota, mas a avaliação de todo o processo de dialogia que o estudante vai estabelecendo entre os saberes e potencializando, assim, aspectos mais qualitativos (percepção crítica, participação em grupos, problematização e questionamento sobre as realidades vividas, etc.). Nessa perspectiva, a avaliação tem como objetivo central instigar os estudantes a participarem no desenvolvimento da sua comunidade, refletindo criticamente sobre seu modo de vida.

O documento orienta, dessa forma, a uma avaliação coletiva, mais democrática, refletindo-se “sobre a realidade sócio histórica em que vem se dando o processo de ensino-aprendizagem, os limites e as possibilidades encontrados para a efetivação das atividades escolares, que não podem ser compreendidas como sendo apenas de responsabilidade da escola, mas sim, de toda a comunidade” (PARANÁ, 2009, p. 115).

Em relação a formação dos professores, o documento propõe um conjunto de elementos que perpassam pela formação inicial e se estendem a formação continuada, considerando esta última como gradual e contínua e corroborando com as ideias de Paulo Freire, como algo inacabado frente a imensa diversidade de saberes, habilidades e práticas pedagógicas que instrumentalizam o trabalho docente. Assim sendo, é proposto que essa formação esteja embasada em um intenso diálogo e reflexão sobre as interfaces dos saberes tradicionais e escolares e, para tanto, indica a necessidade da instalação de horas de trabalho junto a comunidade – Tempo-Espaço Comunidade -, alertando ainda que essa formação, entendida como reflexão coletiva das práticas pedagógicas, se realize como política pública.

Nesse sentido, em 2010 uma instrução da SEED¹⁵² traz as incumbências para a implementação da proposta. Segundo a normativa, cabe às escolas: 1) reelaborar seu PPP já que essa nova organização exigem uma reorganização pedagógica dos conteúdos escolares na perspectiva interdisciplinar e uma relação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares e 2) construir os Plano de Trabalho Docente de forma integrada, para que as atividades escolares possam ser realizadas pelo conjunto dos professores das diversas áreas do conhecimento, evitando a fragmentação e o distanciamento dos conteúdos escolares. Ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, caberá elaborar e executar um plano de trabalho, objetivando subsidiar as Escolas das Ilhas nas ações com vistas à consolidação da proposta. À SEED, através do Departamento da Diversidade, Coordenação da Educação do Campo, caberá subsidiar a equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, realizar formação continuada de professores e elaborar o relatório de avaliação dos resultados obtidos na experiência de implementação dessa proposta.

O Parecer nº 193 de março de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, foi favorável à autorização para funcionamento de Ensino Fundamental e Médio das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em *caráter experimental*, fundamentada na Proposta Pedagógica apresentada, alegando que possui amparo nas normas e diretrizes nacionais e estaduais, apesar de, no item III do referido documento, citar que os tempos e espaços escolares não ficam explícitos, dificultando o entendimento de como serão, de fato, trabalhados. Desataca também que, apesar de ser um projeto experimental, tem possibilidade de continuidade, portanto, solicita ao órgão executivo o acompanhamento e supervisão de sua execução, encaminhando relatórios circunstanciados ao Conselho Estadual de Educação que analisará e avaliará a continuidade dos mesmos, os quais, segundo dados coletados em conversas informais em evento realizado em 2014, nunca foram elaborados. Diante dessa situação, mais tarde descobriu-se que o projeto, apesar de ter sido aprovado em todos os trâmites legais, ainda se encontrava “engavetado” pela atual gestão do governo, a qual não foi sua idealizadora. Apesar disso, os colégios já são estão organizados por áreas do conhecimento e os professores

¹⁵² Instrução nº 19 da Superintendência da Educação/SEED de 04 de novembro de 2010: trata da implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas.

organizam seus Planos de Trabalho Docente de acordo com eles, conforme podemos observar no exemplo do plano de uma das professoras do colégio LR:

FIGURA 23 - Exemplo de Plano de Trabalho Docente organizado por área do conhecimento

COLEGIO ESTADUAL LUCY REQUIAO DE MELLO E SILVA - BRASILIA

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Professor (a): XXXXXXXXXX

Área do conhecimento: Ciências Humanas II

Ano: 1º Turma: A () Ensino Fundamental (X) Ensino Médio

Período: 01/08/2016 a 01/10/2016

N.º de Aulas previstas: 34

1. CONTEÚDOS

1.1 Conteúdos Estruturantes:

- Dimensão Econômica do Espaço Geográfico;
- Dimensão Política do Espaço Geográfico;
- Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico;
- Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico;
- Relações de Trabalho;
- Relações de Poder;
- Relações Culturais;

1.2 Conteúdos Básicos:

- A formação e transformação das paisagens;
- A dinâmica da natureza e sua relação pelo emprego de tecnologias de exploração e produção;
- A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico;
- A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais;
- A revolução técnica-científica-informacional e os novos arranjos no espaço de produção;
- O espaço rural e a modernização da agricultura;
- A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações;
- As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista;
- A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recentes;
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população;
- As manifestações sociospaciais da diversidade cultural;
- O comércio e as implicações sociospaciais;
- O trabalho escravo, servil, assalariado e o trabalho livre;

1.3 Conteúdos Específicos:

- Setor Primário e Revolução agrícola;
- Setor Secundário e Revolução Industrial;
- Setor Terciário e Revolução Comercial

2. JUSTIFICATIVA

Neste bimestre espera-se que os alunos consigam perceber a relação existente entre os recursos naturais e a produção energética e de produtos de consumo, como isso afeta diretamente no desenvolvimento social e ambiental em diferentes escalas, sendo global, nacional e regional. Para isso será abordado conceitos ambientais, sociais, econômicos e políticos para refletir sobre os impactos ambientais que estão presentes na Ilha do Mel. Além de contextualizar o processo de desenvolvimento industrial no Brasil e no Paraná, fazendo uma relação com a industrialização no Litoral do Paraná.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo Básico/Específico	Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos
- Setor Primário e Revolução agrícola; - Setor Secundário e Revolução Industrial; - Setor Terciário e Revolução Comercial.	1ª aula e 2ª aula – Revisão de Conteúdo referente ao 1º e 2º bimestre.	- livro didático;
	3ª aula – Leitura e compreensão do texto: “Recursos Naturais e abundância X Riqueza e pobreza”.	- quadro;
	4ª aula, 5ª aula e 6ª aula – Atividade Avaliativa de pesquisa sobre “poluição e pobreza” e “consumo desnecessário”. Elaboração de cartaz referente ao tema pesquisado contextualizando na Ilha do Mel. Valor 1,0.	- giz;
	7ª aula – Leitura e compreensão do texto: “Recursos Naturais e localização industrial – quais relações ainda é possível hoje”. Explicação.	- aulas expositivas;
	8ª aula – Apresentação com Slides sobre a empresa nacional – “Petrobras”.	- textos complementares (artigos de revista, jornais e internet).
	9ª aula e 10ª aula – Atividade Avaliativa, pesquisa na internet sobre o Slogan “O <u>pre</u> -sal é nosso”, elaboração de um texto dissertativo. Valor 1,0.	- computador e impressora;
		- quadro branco e caneta.

FONTE: PROFESSORA (P6)

Em conversa com os sujeitos da pesquisa, foi relatado que no final do ano de 2015 houve pela primeira vez uma pressão por parte do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá para que as escolas encaminhassem suas opiniões sobre a proposta efetivada. Foi encaminhado pelos dois colégios mas os professores e equipe pedagógica não teve acesso ao relatório final que foi encaminhado pelo Núcleo Regional de Educação e SEED ao Conselho Estadual de Educação.

Sobre essa questão dos propostas apresentadas pelas secretarias de educação, Saviani (2003) diz que a própria “democracia”, na qual os projetos são encaminhados às escolas para consulta, é uma falsa democracia. Nesses casos, quando não há retorno por parte das escolas, considera-se que todos estão de acordo, desconsiderando que a proposta foi concebida pelas secretarias e não ao contrário e também a situação limitante que muitas escolas se encontram para refletir substancialmente sobre as propostas encaminhadas. Ou seja, uma verdadeira democracia no sistema escolar começa pela análise das condições efetivas que as escolas tem de participação.

Diante desse cenário exposto, apresento a discussão sobre como se dá a prática da Educação Ambiental nos colégios investigados, a partir das categorias e dimensões de análise construídas.

CAPÍTULO 3

Os caminhos da pesquisa

*As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para **diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos**. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.*

Paulo Freire

Faz-se necessário, após conhecer os aspectos que contextualizam a realidade estudada, apresentar quais foram os caminhos metodológicos que conduziram a pesquisa, e que foram pensados à partir dos objetivos formulados. Primeiramente, é importante salientar que a pesquisa científica é compreendida nesse estudo como um ato político, já que está encarnada de valores e princípios que compõe o sujeito pesquisador: ela não é, portanto, nem neutra nem estática. É também instrumento para criação e emancipação, já que pressupõe leitura crítica da realidade.

Apoiando-se em Loureiro (2012), é preciso coerência da posição assumida entre o campo teórico e o desenho metodológico da pesquisa, não em defesa de uma única e verdadeira opção, mas na perspectiva de uma atitude política frente ao objeto pesquisado. É fato, portanto, que toda pesquisa acadêmica pressupõe uma maneira de ser conduzida que, por sua vez, propicia uma maneira possível de intervir na realidade. Possibilita, nesse sentido, a articulação da teoria com a prática, em um vai e vem repleto de tensões, (des) encontros, descobertas, confrontos, enfim, num movimento reflexivo e constante necessário para se compreender de maneira mais profunda e madura a realidade pesquisada. Ressalto que, nesse sentido, a investigação científica é considerada, no contexto da presente pesquisa, como um processo de interação direta e cotidiana entre o pesquisador e seu objeto/campo de estudo.

Vejo a pesquisa, portanto, como diálogo permanente com a realidade, corroborando com as ideias de Demo (2001, p. 10), que a entende como

Diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A realidade tanto se mostra quanto se esconde. Se a ciência soubesse exatamente o que é a realidade, não seria necessária.

Nessa linha de pensamento, Triviños (2010) nos ajuda a compreender que todas as “aquisições” do ser humano em relação ao conhecimento pertencem a humanidade, ou seja, ele pode recorrer a essa bagagem independente do lugar que esteja no mundo. Mas o autor ressalta que o pesquisador que preza pela coerência e pela disciplina, necessita sempre procurar relacionar o processo de construção de seu conhecimento a ideia de sua concepção de mundo para, em seguida, utilizar o arcabouço teórico que o constitui para dar o apoio necessário para estudar seu objeto de pesquisa. Portanto, para realizar uma pesquisa torna-se crucial promover o confronto entre informações, dados e conhecimento acumulado a respeito da temática pesquisada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É preciso nesse sentido ter subsídios conceituais necessários à ação, ter alicerces teórico-metodológicos a partir da nossa compreensão da realidade concreta, que nos permitam, essencialmente, entender o movimento dinâmico das relações que ocorrem no cotidiano das escolas e das comunidades:

Esse processo de definição de um determinado posicionamento teórico pressupõe assumir um método, enquanto caminho que permite a aprendizagem pela transformação permanente do saber, a organização e a articulação de pensamentos e ações em um processo ativo [...], um “trilho” que se reconstrói no próprio caminhar individual e coletivo e sobre o qual andamos (LOUREIRO, 2012, p. 109-110).

Portanto, quando falamos em produção do conhecimento científico, é necessário definir um método que venha a demonstrar qual será/é o olhar para o objeto, assim como técnicas tanto para coleta quanto para análise dos dados, a fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa. Talvez o mais árduo trabalho intelectual nesse “ato de construção” seja o movimento de “escolha” dessas técnicas, já que precisam vir de encontro a visão de mundo e prática social do próprio pesquisador.

3.1 O olhar dialético da realidade

Quando fala-se em método científico compreende-se que ele se configura como um conjunto de processos (procedimentos e pressupostos) que serão utilizados durante a investigação. É o delineamento, portanto, do caminho a ser

percorrido, já que supõe uma concepção de realidade. A dialética entra aqui como um possível método de interpretação dinâmica e de totalidade da realidade, já que os fenômenos são considerados sempre em relação com os contextos (social, político, econômico, cultural, etc.) aos quais o objeto está em movimento. Nas palavras de Saviani (2003, p. 87), a dialética é a “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico”.

Demo (1985, p. 85) ressalta que o pressuposto mais fundamental da dialética é o de que “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável”. A dialética está, nesse sentido, diretamente ligada ao fenômeno da contradição/conflito, que não necessariamente precisa vir de fora: ele manifesta-se muitas vezes no próprio interior do sujeito. Ou seja, “a dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito. É marca registrada”¹⁵³.

É contraditória justamente por ser construída historicamente, estar em constante processo de mudança, movimento, construindo e se reconstruindo permanentemente. Quando nos propomos a olhar a realidade nessa perspectiva, estamos assumindo que ela é formada por conflitos e tensões sociais, ainda que sejam passíveis de superação, por isso seu caráter transformador.

A dialética, como princípio metodológico, se define como um “exercício complexo e totalizador que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas”, conforme destaca Loureiro (2012, p. 140). Nesse sentido, não se trata de um estudo da totalidade da realidade, mas

A compreensão racional da realidade como um todo estruturado no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto. No qual se pensa a humanidade, em sua especificidade, como parte da natureza e se entende a própria natureza considerando a sociedade pela qual se ‘olha’ e o lugar que se ocupa nesta (LÖWY *apud* LOUREIRO, 2012, p. 141).

Dessa forma, compreende-se nesse estudo a dialética como o método do diálogo, da ação-reflexão-ação que cria e recria novas maneiras de pensar, sentir e compreender o mundo. Esse constante movimento entre diferentes olhares para a realidade nada mais é do que uma das possíveis lentes para enxergar o mundo. No caso desta pesquisa, o objeto (Educação Ambiental) é dinâmico e exige que seja olhado para além da ação docente, uma vez que ele é influenciado pelas condições

¹⁵³ Ibidem, p. 87

tanto profissionais e pessoais de cada professor, quanto o meio em que ele desenvolve sua prática educativa.

Nessa linha de pensamento, trazendo novamente as contribuições de Loureiro (2012, p. 15), a Educação Ambiental “só poderá frutificar à medida que integrar o método dialético em sua lógica de ação e reflexão”, já que “as bases ecológicas da sustentabilidade não se localizam apenas na esfera ideal, mas também na esfera material, no modo de produção capitalista e nas relações sociais”. Nesse contexto, a investigação em questão está inserida no campo da dialética já que procura, por meio do diálogo com os professores e observação da sua prática docente, compreender como se dão as relações cotidianas na escola e como a questão ambiental, para além do discurso, está inserida na realidade da escola.

Ao refletir sobre o discurso individual dos professores, por meio da entrevista e sobre o discurso coletivo, por meio do grupo de discussão, procurou-se perceber quais são as contradições e conflitos que coexistem cotidianamente no fazer docente da escola, como eles se refletem na ação educativo-ambiental (por meio da observação) e de que maneira influenciam ou não a maneira como os professores tratam as questões ambientais.

3.2 A abordagem qualitativa como opção de pesquisa

A partir desse panorama, optou-se por dar a essa investigação um enfoque qualitativo, já que é consenso entre os autores que abordam a questão da pesquisa como *construção social* (TRIVIÑOS, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2013) que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou, em outras palavras, há uma ligação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse ponto de vista, há elementos que compõe essa relação que não são possíveis de serem transformados em números.

A escolha do enfoque qualitativo na presente pesquisa justifica-se por ser seu objeto marcado por visões de mundo, valores, percepções e concepções que se relacionam com sua prática social e consequentemente com o campo educativo-ambiental. Assim, este enfoque foi considerado o mais coerente, já que possibilita se aproximar qualitativamente das práticas pedagógicas cotidianas dos professores.

Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa responde necessariamente a questões muito particulares, já que trabalha com o universo de significados, de

motivações, valores, atitudes, etc., ou seja, com um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É possível então compreendermos que a diferença entre o qualitativo-quantitativo é de natureza, uma vez que enquanto o primeiro trabalha com estatística que apreendem dos objetos estudados apenas o que é visível e concreto, a perspectiva qualitativa busca aprofundar-se nos significados das ações e das relações, os quais, essencialmente, apresentam um caráter não perceptível.

Nesse sentido, Triviños (2010, p. 137) destaca que no processo percorrido durante a pesquisa qualitativa, não há espaço para visões isoladas, fragmentadas do objeto a que se propõe investigar. Sendo assim, o autor diz que

Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

As abordagens qualitativas tem, portanto, seus alicerces na compreensão do conhecimento como mediador das ações dos sujeitos, ou, mais especificamente, na concepção do conhecimento como socialmente construído a partir das relações sociais que os sujeitos estabelecem em seu cotidiano, ou como diz André (2013), enquanto atuamos na realidade, a transformamos e somos por ela também transformados. Portanto, o que interessa ao pesquisador durante todo processo de investigação são as relações que os sujeitos constroem com o objeto de estudo e como expressam cotidianamente essa construção, tornando-se então fundamental a inserção do pesquisador nas situações que os sujeitos de sua pesquisa vivenciam.

3.3 Os sujeitos da investigação

Ludke e André (1986) fazem referência à ciência como um fenômeno social por excelência. Nesse sentido, a pesquisa traz consigo uma bagagem de valores, de conhecimentos, preferências, experiências e interesses do pesquisador. Esses sentidos abarcam a compreensão e explicação de mundo que definirá a forma como irá conduzir sua investigação ou, nas palavras das autoras, “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 3

Nessa perspectiva, é relevante para o processo de investigação que o papel do pesquisador esteja bem definido e incorporado as técnicas escolhidas para serem utilizadas no percurso. Sobre a complexidade desse papel, que é o que vai delinear o “olhar” sobre o objeto investigado, Triviños (2010, p. 141) salienta que

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores.

Nesse sentido, não há neutralidade na construção de conhecimento, principalmente nas ciências humanas. O que existe é a presença do pesquisador e de suas subjetividades no olhar e conceber o objeto: olhar carregado e intrinsecamente relacionado a sua visão de mundo. O pesquisador também é, portanto, um sujeito em formação e, ao fazer escolhas por caminhos metodológicos, abre mão de outros necessitando, assim, explicar suas opções e seu contexto de pesquisa.

Nesse cenário, o principal objetivo do pesquisador não é ser considerado “um igual” (MINAYO, 2001), mas ser aceito na convivência durante a realização da investigação. Esse “interagir” entre pesquisador e sujeitos da pesquisa não se limita às entrevistas, observações e conversas informais, e aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação.

Trazendo novamente as contribuições de Triviños (2010, p. 14), especificamente na área da educação, a função do pesquisador se delinea a partir da necessidade de uma “concepção dinâmica da realidade social”. Nesse sentido, “não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais”. A partir dessa compreensão somos capazes de entender melhor “os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação dos espaços público e privado” (MINAYO, 2001, p. 62). Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os sujeitos da pesquisa “não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos”¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 63

No caso da presente pesquisa, meu primeiro contato formal com os professores foi em uma visita realizada nos colégios em agosto de 2013, na qual apresentei minha intenção de pesquisa e verifiquei como seria minha inserção no campo. A primeira visita foi no Colégio FV, e fui atendida pela pedagoga e pela diretora na época, e por uma professora da escola municipal. Tive abertura por parte da equipe que relatou alguns dos problemas já identificados nas conversas anteriores com os professores e se mostraram interessadas em participar da pesquisa.

No Colégio LR fui atendida pela pedagoga, que relatou que muitos professores talvez não quisessem participar da pesquisa porque diversas vezes aparecem pesquisadores lá e não dão continuidade nos trabalhos. A diretora do colégio não pode me atender. Também tive a oportunidade de conhecer outros três professores no trajeto de barca para a Ilha, e seus depoimentos sobre a situação das escolas me chamaram a atenção porque assumidamente eles se apresentaram preocupados e tensos frente aos desafios que vivenciavam na época, por conta da organização curricular por área do conhecimento, que era ainda novidade, e das precárias condições que vivenciam nas escolas e nos trajetos até elas.

Nessa primeira visualização do campo foi possível perceber que houve mais abertura em uma das escolas. Quando ingressei como professora da UFPR esses laços começaram a se estreitar, principalmente pela convite para participação num evento denominado *Interilhas*¹⁵⁶, em 2014, realizado anualmente pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, que tem como objetivo central discutir questões específicas das escolas das ilhas do litoral do Paraná.

Especificamente nesse ano, o objetivo do evento foi identificar as dificuldades e desafios encontrados na organização curricular por áreas do conhecimento. Como resultado das discussões, foram levantados alguns pontos que merecem destaque: a necessidade de hora-atividade para planejamento compartilhado; a construção com os estudantes de questões sobre a região que vivem; a falta de subsídios para trabalhar com os saberes locais, já que grande parte dos professores não conhece os sujeitos, sua história, enfim, a realidade local; falta de salas de apoio, visto que

¹⁵⁶ O Interilhas acontece desde 2011, e busca contribuir na formação dos profissionais das escolas das ilhas de Paranaguá e Guaraqueçaba. Ao todo, são doze escolas existentes nas ilhas paranaenses. Fonte: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6561>

para a abertura da mesma exige-se uma demanda de no mínimo 20 estudantes e não há esse número na realidade das ilhas, entre outros.

Nessa ocasião, um grupo de professores da Ilha do Mel solicitou um apoio da UFPR Litoral para construção de um coletivo que pensasse junto sobre a implantação da organização curricular por áreas do conhecimento, levantando suas dificuldades e possibilidades reais de efetivação. Foram realizados apenas dois encontros, um em cada colégio, no ano início de 2015. Infelizmente, frente a delicada situação vivida na época por conta da greve dos professores do Estado, não foi possível dar continuidade e até o momento esses diálogos ainda não foram resgatados.

Essas experiências vividas na Ilha do Mel me possibilitaram identificar que os problemas vividos pelos professores dos colégios investigados estavam relacionados principalmente a rotatividade de professores, infraestrutura e apoio administrativo, assim como a efetivação da organização curricular por áreas do conhecimento. Meu papel como pesquisadora foi se construindo nesse cenário, entre visitas informais aos colégios pesquisados e conversas com os professores, com a equipe de gestão dos colégios e alguns pais e mães dos estudantes.

Em relação a seleção dos sujeitos para pesquisa, Duarte (2002) destaca que é algo primordial principalmente na pesquisa qualitativa, uma vez que os sujeitos escolhidos interferem diretamente na qualidade das informações e consequentemente na compreensão mais ampla do problema delineado. No caso da presente pesquisa, no primeiro semestre de 2014 foi realizado um *questionário exploratório*¹⁵⁷ com os professores dos dois colégios e das escolas e creches municipais, a fim de identificar quais deles trabalham ou apresentam vontade de trabalhar com a Educação Ambiental, assim como qual é a noção de Educação Ambiental que apresentam e quais são as principais dificuldades encontradas na sua execução. Tive retorno de todos os questionários dos colégios (16 professores no total) e apenas oito das instituições municipais (de um total de dez professores).

Partindo da indagação feita por Minayo (2001, p. 43): "quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?", foram selecionados os professores que relataram, no questionário aplicado, terem trabalhado ou estarem trabalhando com a temática ambiental em suas aulas, uma

¹⁵⁷ Ver Questionário (Apêndice 1).

vez que, a nosso ver, são os professores os principais mediadores entre os conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes. Recorro as ideias pedagógicas escolares de Educação Ambiental está relacionada a maneira como os professores interpretam a temática ambiental. Assim, o principal critério de seleção dos principais sujeitos da pesquisa foi o requisito de que os professores estivessem, de alguma maneira, envolvidos concretamente com as questões ambientais o seu cotidiano.

A partir desse critério, foram selecionados num primeiro momento dez professores, independente da área de conhecimento que pertenciam. Destes, cinco atuavam no Colégio FV e cinco no LR. Posteriormente, foram adotados como critérios de seleção dos principais sujeitos da pesquisa os professores que:

- Atuassem em um dos dois colégios estaduais da Ilha do Mel, considerando a proposta diferenciada de organização curricular por áreas do conhecimento e o interesse da pesquisadora pelo nível de ensino, considerando sua atuação como docente de um curso de licenciatura organizado por área do conhecimento (Ciências da natureza) e que formará professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- Demonstrassem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e dar continuidade a um diálogo posterior;
- Demonstrassem preocupação em relação a implementação da organização curricular por áreas do conhecimento.

Somente um deles se recusou a participar, alegando que não acredita que a Educação Ambiental fosse viável na escola e nem o envolvimento desta com a comunidade. Dessa forma, foram nove professores investigados. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, foi utilizada a letra “P” para designar os professores ou professoras. O quadro 13 sintetiza a descrição básica dos sujeitos principais da pesquisa:

QUADRO 13 - Descrição básica dos professores sujeitos da pesquisa

SUJEITOS*	COLÉGIO**	SEXO E IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DO CONHECIMENTO QUE ATUA	TEMPO DE ATUAÇÃO***	TIPO DE VÍNCULO****
P1	FV	Feminino 32 anos	- Graduação: Letras - Pós-Graduação: Especialização em Educação do Campo/ Educação Especial	- Linguagens - Expressões Culturais e Artísticas	7 anos	PSS
P2	FV	Feminino 47 anos	- Graduação: Licenciatura Plena em Geografia / Licenciatura Curta em História	- Ciência Humanas I - Ciência Humanas II	1 ano	QPM
P3	FV	Masculino 24 anos	- Graduação: Licenciatura Plena em História	- Ciência Humanas I - Ciência Humanas II	2 anos	PSS
P4	FV	Feminino 36 anos	- Graduação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas - Pós-Graduação: Especialização em Gênero e Diversidade na Escola	- Ciências Naturais	7 anos	QPM
P5	FV	Feminino 30 anos	- Graduação: Licenciatura em História / Filosofia - Pós-Graduação: Especialização em Educação do Campo/ História, Arte e Cultura	- Ciência Humanas I - Ciência Humanas II	1 ano	PSS
P6	LR	Feminino 34 anos	- Graduação: Licenciatura em Geografia - Pós-Graduação: Especialização em Educação Ambiental	- Ciência Humanas I - Ciência Humanas II	9 anos	PSS
P7	LR	Feminino 22 anos	- Graduação: Letras	- Linguagens	2 anos	PSS
P8	LR	Feminino 29 anos	- Graduação: Ciências Biológicas	- Ciências Naturais	1 ano	PSS
P9	LR	Masculino 26 anos	- Graduação: Licenciatura em História - Pós-Graduação: Mestrado em Antropologia Social	- Ciência Humanas I - Ciência Humanas II	3 anos	PSS
* P: Professor/Professora ** Colégios: FV (Felipe Valentim) e LR (Lucy Requião) *** Tempo de atuação em escolas da Ilha do Mel **** PSS: Processo seletivo simplificado/ QPM: Quadro Próprio do Magistério						

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nesse momento é importante salientar que, antes de ser um profissional do magistério e atuar exclusivamente em uma determinada disciplina ou área do conhecimento, “o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 146). Há de se considerar também que a ação docente, que não deixa de ser uma dinâmica social, exige constantemente enfrentamentos e decisões, que dependem da posição do professor:

Quem e como conduz a ação educativa, a partir de qual referência, com quais condições, em qual contexto de formação de um campo de conhecimento, dentre outros, são os elementos que realizam o idealizado, o institucionalizado e produzem o resultado real. Só estes elementos nos levam a compreensão dos condicionamentos sociais da formação do conhecimento (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Dessa forma, torna-se fundamental, para compreender de maneira mais concreta os sujeitos escolhidos para a pesquisa, nos questionarmos: quem são esses professores? Pautando-se nessa questão, apresento no quadro 14, de maneira breve, algumas características biográficas desses sujeitos:

QUADRO 14 - Breve história de vida dos professores sujeitos da pesquisa

PROF.	BREVE HISTÓRIA DE VIDA
P1	Nasceu em Curitiba no ano de 1984, e em 1990 veio com seus pais do município de Colombo morar em Pontal do Sul/PR. É a irmã mais velha de quatro irmãos, dos quais três, inclusive ela, são solteiros e moram com os pais. Os outros dois irmãos cursam graduação. Seus pais a seis anos montaram uma empresa de monitoramento, e todos os irmãos trabalham com eles. Desde então, divide seu tempo entre a escola e a empresa. É católica praticante, coordenadora paroquial da Pastoral da Pessoa Idosa. Atualmente faz um curso de ministro da eucaristia e de estudos teológicos, além de ser voluntária numa ONG ligada a caridade. Sempre que pode acompanha e ajuda um ex-aluno que é atleta do surf. Iniciou seus estudos numa escolinha em Praia de Leste e conclui o Fundamental II e Ensino Médio em Matinhos. Adora animais e sempre teve vontade de fazer algum curso ligado a eles, porém, na época não tinha opção alguma no litoral e a não queria ir embora de casa. Resolveu, então fazer um curso em que poderia ficar no litoral, optando pelo curso de Licenciatura em Letras (português/inglês). Até então, não tinha intenção alguma de ser professora. Iniciou a graduação em 2005, fez pós-graduação em Educação do Campo e em Educação Especial. Em 2008, ainda cursando o 4º ano da graduação, fez inscrição no Processo Seletivo Simplificado e foi trabalhar na Ilha do Mel, onde ficou até 2015. Tem o intuito de retornar a trabalhar na escola em 2017 e já fez inscrição para as ilhas, para Pontal do Paraná e para Paranaguá.
P2	Nasceu em Florestópolis/PR em 1968, na área rural. De família pobre e com o pai com problemas com o alcoolismo, mudou diversas vezes e devido a essa situação não conseguiu estudar na idade certa. Saiu de casa pra trabalhar de babá e doméstica aos 13 anos, sendo

	<p>muito explorada. Com dezoito anos teve sua primeira filha, e, sozinha, diz ter sofrido muito. Em 1989 entrou para a luta sindical quando fez três meses de emprego em uma fábrica e por conta disso foi demitida. Passou um período trabalhando como diarista pra sobreviver. Fez formação política na casa do trabalhador em Curitiba, fazendo campanha para o presidente Lula, de porta em porta. Morava na casa de amigas em Cambé. Na década de 90 veio morar em Curitiba com sua irmã. Em 1996 conheceu seu companheiro, um sociólogo que morava em uma vila de Curitiba, onde juntos, fundaram um núcleo do Partido dos Trabalhadores. Em 1997 nasceu a filha do casal. Em 1999 foi vigilante em um banco e foi diretora do sindicato dos vigilante. Em 2003 terminou sua graduação em Geografia em uma faculdade particular de Curitiba. Em 2006 entrou como professora temporária do Estado. Trabalhou então com alunos da delegacia do adolescente. Em 2007 passou no concurso do Estado, mas só foi chamada em 2011. Em 2014 pediu remoção pra Matinhos e para a Ilha. Participou de todos os processos da greve de 2015, fazendo até mesmo greve de fome. Em 2015 participou do processo para eleição da direção do Colégio FV e venceu. Hoje mora na Ilha, em Encantadas.</p>
P3	<p>Nasceu em Curitiba/PR em 1991, onde morou até seus 12 anos, com sua mãe, avó, avô, e duas irmãs, sendo a mais velha tetraplégica. Com a morte do seu bisavô e o agravamento da doença da mãe todos se mudaram para o litoral do Paraná em 2003. Sua mãe era professora mas não aguentava mais dar aula e cada vez que entrava na sala passava mal. Dessa forma, se viu obrigada a pedir licença sem vencimentos, e começar a fazer tricô e crochê para fora. Sua mãe conseguiu vender a casa em Curitiba e comprar uma em Praia de Leste/PR. Desde seus 8 anos, quando sua mãe descobriu que ele tinha dislexia, o colocou em aulas de dança. Ele ganhou bolsa para continuar a dançar, ama a dança e que dedicou muito a ela. Sempre pensou em dar uma vida melhor para sua mãe e hoje diz que faz o melhor que pode para ela e para sua família. Na sétima série teve aula de história com uma professora sobre feudalismo. Resolveu que iria fazer história para ser um professor tão bom quanto ela, então continuou estudando, rastelando terreno de vizinhos, fazendo artesanato, varrendo a área das vizinhas já de idade para ajudar em casa. Sua mãe nunca o deixou trabalhar pesado e sempre o fez se dedicar aos estudos. Quando completou 16 anos começou a trabalhar nas temporadas em mercados. Passou no seu primeiro vestibular em História e fez a faculdade trabalhando durante o dia e estudando a noite. Entrou como auxiliar de serviços gerais temporário do estado e de inspetor de alunos. Depois de formado deu início a carreira de docente iniciando-a na Ilha do Mel e ficando lá até hoje. Pretende fazer mestrado na área de educação para atuar na formação de novos educadores de história. É irmão da P7.</p>
P4	<p>Nasceu em Caxias do Sul/RS, em 1981. É irmã mais velha de uma família com três filhos. Comenta que teve uma infância muito boa no que se refere as condições financeiras. Estudou sempre em escola particular. Fez sua graduação em uma universidade particular da cidade onde morava. Acredita que essa foi a melhor fase da sua vida, por conta das aulas práticas pedagógicas, acampamentos, viagens de estudo, festas... Começou a trabalhar em escola pública assim que entrou na graduação, quando tinha 19 anos. Saiu da casa dos pais em 2005, dois anos depois de formada, com o objetivo de fazer mestrado no Centro de Estudos do Mar (UFPR – Pontal do Sul), já que havia conhecido a universidade e se apaixonado. Iniciou as aulas de mestrado, mas por motivos pessoais não concluiu. Hoje mora em casa própria (que está em construção) na Ilha do Mel, Vila de Encantadas. É casada há quase 8 anos com um morador da Ilha e tem uma filha de 7 anos, que considera sua maior paixão. Comenta que sua vida ultimamente tem sido o trabalho e os trabalhos domésticos. É também revendedora de semi joias, marinheira com Carteira de Inscrição e Registro da Marinha, faz doces para venda nos finais de semana e nas férias escolares trabalha como guia de turismo, acompanhando passeios para a baía dos golfinhos, onde vai contando histórias da Ilha e mostrando aspectos da fauna e flora. Diz que nessa vida corrida, não tem tempo para hobbies, apesar de gostar muito de ler. Pretende voltar a estudar, fazer uma pós ou mestrado,</p>

	ou ambos, conforme as condições. Uma de suas paixões é trabalhar no mar, já que considera cada dia de passeio como sendo único e encantador. É professora porque sua mãe lhe disse: “vá fazer magistério porque professora é uma profissão que sempre se precisa”. Fez e se arrependeu, por isso entrou no curso de Biologia e a partir daí começou a gostar a ponto que, hoje, não consegue se imaginar longe de sala de aula.
P5	Nasceu em Papagaios Novos (Vilinha), zona rural da cidade de Palmeira, interior do Paraná, em 1985. Filha de mãe professora e pai caminhoneiro, estudou em escolas do campo próximas a sua residência. Para dar sequência aos seus estudos, após a conclusão do Ensino Médio, mudou-se com sua família para o centro urbano, fixando-se em Palmeira/PR (núcleo urbano). Passou a trabalhar como vendedora, balconista, secretária para custear os estudos, viajando todas as noites para a cidade de Ponta Grossa/PR, onde cursou sua graduação em História (2006). Após concluir a graduação iniciou suas atividades como professora, através de contrato temporário, e em 2008 concluiu sua primeira Especialização em História, Arte e Cultura em uma Universidade pública de Ponta Grossa. Em 2012 concluiu sua segunda graduação, em Filosofia, em uma Faculdade particular em Curitiba, e no mesmo ano concluiu sua segunda especialização à distância em Educação do Campo. Em 2014 concluiu seu mestrado em História, Cultura e Identidades em uma Universidade pública de Ponta Grossa, mesmo ano em que assumiu concurso enquanto professora do quadro próprio do magistério do estado do Paraná, atuando até o presente momento. Atuou também como tutora nos curso de graduação e especialização em História da mesma Universidade que se formou entre os anos de 2012 a 2015. Atuou em diversos colégios, inclusive do campo. Hoje mora na sozinha em uma casa alugada na Ilha do Mel e pretende ingressar no doutorado no próximo ano, por isso está se preparando.
P6	Nasceu em Presidente Prudente/SP em 1982. Filha de mãe adolescente solteira, quando nasceu foi morar com a avó materna nos fundos da casa da sua tia. Cresceu em um ambiente simples, no interior e tinha muita liberdade para poder brincar. Seu primo aos 15 anos começou a trabalhar de boia fria, e sua vó pra não deixá-lo ir sozinho mandava ela junto, com 5 anos. Lembra de ajudar a colher algodão, cortar cana e também colher tomate. Se mudou de cidade diversas vezes, e 1997 veio morar em Pontal do Paraná. Concluiu o Ensino Médio e tinha muitos sonhos, entre eles ser militar. Fez cursinho preparatório aos sábados em Paranaguá. Tentou concursos para a marinha, mas não conseguiu. Também queria ser médica, mas infelizmente não tinha condições para fazer o vestibular em Curitiba, e mesmo se passasse não teria condições de morar lá. Neste meio tempo que ficou sem estudar trabalhou de atendente em uma revistaria e em loja de confecções, até conseguir entrar na prefeitura em 2002, onde começou a trabalhar como secretária no Departamento do Meio Ambiente. Ficou lá por 3 anos. Em 2003 começou a faculdade de Geografia em uma faculdade particular de Paranaguá. Em 2005 foi trabalhar no IAP na Ilha do Mel. Em 2006 começou a trabalhar também na escola de Nova Brasília. Em 2007 e 2008 foi colaboradora de uma ONG. Em 2008 começou a fazer uma pós-graduação de Análise ambiental em Curitiba, mas não conseguiu terminar. Em 2009 engravidou e passou por situações difíceis economicamente. Com 1 ano e meio o filho foi diagnosticado com autismo leve, mas necessita de tratamento. Hoje seu filho está com desenvolvimento normal para uma criança da idade. Em 2013 fez a pós em Educação Ambiental, na UFPR Litoral. Em 2016 iniciou uma pós em Gestão Ambiental pelo IFPR Paranaguá e também está estudando para tentar fazer a prova para o mestrado da UFPR Litoral. Gosta muito da Ilha, mas está cada dia mais difícil ir para lá, pelas condições são oferecidas para trabalhar. Atualmente mora em Praia de Leste em casa própria e conseguiu comprar um carro que a ajuda muito na locomoção até o embarque.
P7	Nasceu em Curitiba em 1994, onde morava com sua mãe, avó, irmão e irmã. Sua mãe trabalhava muito e dessa forma foi criada pela avó, que costurava e bordava vestidos de noiva, roupas de balé, etc. Achava aquele “universo lindo”. Quando precisaram se mudar para

	<p>a praia, tiveram alguns empecilhos, porém sempre foram uma família muito unida. Como queria ser professora, fez magistério e no meio do último ano passou no vestibular de Letras (português/inglês). Amou o curso e cada minuto que passou lá. Se formou e começou a trabalhar na Ilha do Mel como professora com contrato temporário. Começou a cursar três pós-graduações à distância, já que na época estava morando na Ilha. Terminou todas elas a pouco tempo. Iniciou uma curso de graduação em Pedagogia a distância. Foi aprovada em agosto de 2016 na primeira turma do Mestrado Profissional de Ensino das Ciências Ambientais da UFPR Litoral. Trabalha com Educação de Jovens e Adultos na Ilha. Continua morando com sua mãe, avó, e irmãos. Seu pai e mãe são professores. Pretende continuar sempre estudando, dando aula e tentando fazer a diferença em um país tão conturbado. É irmã do P3.</p>
P8	<p>Nasceu em 1987 na zona sul de São Paulo. Morava com sua mãe, irmã e irmão, é a filha mais nova. Seus pais são separados desde que ela tinha dois anos de idade. Cresceu longe do pai, que morava em outra cidade. Teve uma infância e adolescência simples e tranquila. Estudou a vida toda em escola pública. Sua mãe trabalhava muito e ela ficava sozinha com os irmãos, mas ao lado ficava a casa da avó. Sua mãe vendia lingerie de casa em casa que sua tia fabricava. Saiu de casa quando tinha mais ou menos 15 anos, para morar com sua avó, que foi fazer tratamento de saúde e precisou se mudar para Minas Gerais. Depois foi morar em outra cidade de Minas na casa de uma tia. Prestou o ENEM, conseguiu o PROUNI¹⁵⁸ para o curso de Biologia em uma faculdade particular em outra cidade e começou a morar sozinha. A faculdade foi um período difícil porque trabalhava de dia em um salão de beleza e estudava a noite. Tinha bolsa na faculdade mas precisava pagar o aluguel, comida, sua mãe ajudava, tinha ido para Portugal e conseguia ajudar, mas ainda precisava complementar a renda para dar conta de pagar todas as despesas. Desde os 16 até se formar sempre trabalhou de cabeleireira. Se formou aos 23 anos, voltou para São Paulo e começou a fazer estágio. Fez estágio quase dois anos na Universidade de São Paulo, onde tinha uma bolsa de auxiliar de pesquisa. Conheceu um nativo da ilha quando veio em um Congresso, se apaixonaram e depois de algum tempo namorando ela decidiu largar tudo e vir para Ilha. Desde então moram juntos na Praia Grande, na Ilha, desde 2012. A mãe dele é nativa da Ilha. Se formou e a um ano leciona na Ilha do Mel, com contrato temporário. Não tem filhos ainda mas pretende ter em breve. Tem também uma pousada na Ilha, e divide seu tempo entre as aulas e os cuidados com a pousada. Faz uma Especialização no Instituto Federal de Paranaguá em Gestão Ambiental. Quer tentar no futuro um mestrado, uma qualificação melhor, porque acha que a escola pública dificulta bastante o trabalho do professor, que não são valorizados.</p>
P9	<p>Nasceu em Laranjeiras do Sul/PR, no ano de 1989. Sua mãe é professora municipal aposentada. Foi criado por ela e pelos seus 20 tios e tias, todos trabalhadores na lavoura, em uma comunidade conhecida como Porto Pinheiro. A retirada dos pinheirais foi um ciclo econômico importante para a região, mas também marcou a transformação da trajetória da família de sua mãe, que precisou recorrer a outras profissões e a outras formas de agricultura. Foi então que sua mãe e tias procuraram a carreira de professoras, na época acessível a quem dominasse as letras e os algarismos. Esse fato foi importante no tipo de vida que o professor levou, principalmente na primeira infância, já que acompanhava sua mãe nas escolas. Quando completou 4 anos sua mãe fixou-se na cidade, com o intuito de facilitar o acesso aos estudos para ele, onde estudou do pré-escolar até o fim do Ensino Médio. Em 2006 passou no vestibular para História em uma Universidade pública de Guarapuava/PR. Fez o primeiro ano deslocando-se diariamente de ônibus 110 km entre as duas cidades. Em 2008 conseguiu um estágio remunerado na instituição, o que permitiu que mudasse para lá e ali viveu até o ano de 2011. Neste período se dedicou também a outras atividades além do</p>

¹⁵⁸ Programa Universidade para Todos (BRASIL, 2005)

<p>curso e do estágio. Integrou como guitarrista e baixista diversas bandas de música e atuou como cartunista e ilustrador, fazendo capas de discos, ilustrando livros e cartilhas para o ANDES¹⁵⁹. Terminando a graduação, ministrou aulas de desenho pela Prefeitura Municipal de Guarapuava e trabalhou em duas livrarias. No ano de 2012, sem renda, voltou para Laranjeiras do Sul, até conseguir trabalho como professor na metade do ano. Dois meses depois conseguiu mais algumas aulas no município de Turvo, distante 160 km da cidade onde morava, trecho que percorria semanalmente, convertendo em passagem o pequeno salário que recebia. Em seguida foi aprovado em uma seleção para uma turma de Pós graduação em Educação do Campo na mesma Universidade onde estudou, mas não terminou, uma vez que em setembro do mesmo ano foi aprovado no curso de mestrado em Antropologia social da UFPR, com uma pesquisa a respeito dos saberes tradicionais que envolvem os fazeres da musicalidade fandanguera entre na Ilha dos Valadares em Paranaguá/PR, e precisou ir morar em Curitiba. Até 2014 se manteve como bolsista. Apesar de atualmente sua dissertação estar bem encaminhada, até o momento não conseguiu defender. Sua pesquisa possibilitou o contato com as populações residentes das ilhas, o que despertou seu interesse para lecionar nessas regiões. Tendo isto em vista, prestou o Processo Seletivo Simplificado para a região nos anos de 2013 até 2016, mas foi chamado apenas nos anos de 2015 e 2016.</p>
--

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Percebe-se que dos nove professores, sete deles nasceram e tem raízes no campo. Grande parte deles teve dificuldade para conseguir estudar, por conta da origem humilde da família. Sete deles já trabalharam e atuaram em outras áreas que não a docência, como caixas de mercado, operadores de fábricas, ilustrador, diarista, entre outras. Apenas quatro deles residem na Ilha atualmente e nenhum é nativo. Destaca-se que dois deles se identificam como militantes da educação. Todos eles tem perspectiva de continuar estudando. Cinco deles já atuaram ou atuam concomitantemente nos dois colégios.

Assim como os professores, que são o foco central da pesquisa, foram selecionados também alguns sujeitos que colaboraram com a coleta de dados e com o reconhecimento da realidade vivida pelos professores. Dessa forma, foram incluídas duas pedagogas (uma de cada colégio) e uma diretora (colégio FV), que foram abordadas a partir de conversas informais e observação, e também alguns pais que tem seus filhos estudando nos colégios, que foram consultados por meio da realização de dois grupos de discussão que serão descritos mais adiante. Para designar os sujeitos que fazem parte da gestão dos colégios utilizou-se a letra “G”, e a letra “C” foi usada para designar os pais, representando a comunidade. A descrição básica desses sujeitos é apresentada no quadro 15:

¹⁵⁹ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior

QUADRO 15 - Descrição básica dos sujeitos colaboradores da pesquisa

SUJEITOS*	COLÉGIO**	SEXO E IDADE	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TIPO DE VÍNCULO***	TEMPO DE RESIDÊNCIA NA ILHA	PARTICIPAÇÃO ASSOCIAÇÃO/ ORGANIZAÇÃO
G1	FV	Feminino/ 43 anos	Pedagoga	Estatutário (QPM)	02 anos	NÃO
G2	FV	Feminino/ 51 anos	Diretora	Estatutário (QPM)	02 anos	SIM
G3	LR	Feminino/ 48 anos	Pedagoga	Temporário (PSS)	01 anos	NÃO
C1	FV	Feminino/ 36 anos	Cozinheira	Contratada	10 anos	NÃO
C2	FV	Feminino/ 37 anos	Do lar	-	37 anos	NÃO
C3	FV	Masculino/ 43 anos	Faz de tudo um pouco	Autônomo	20 anos	NÃO
C4	FV	Feminino/ 32 anos	Faxineira	Temporário	02 anos	NÃO
C5	FV	Masculino/ 39 anos	Carrineiro	Temporário	15 anos	NÃO
C6	LR	Feminino/ 36 anos	Do lar	-	18 anos	NÃO
C7	LR	Feminino/ 44 anos	Diarista	Autônomo	14 anos	NÃO
C8	LR	Feminino/ 39 anos	Faxineira	Temporário	10 anos	NÃO
C9	LR	Masculino/ 45 anos	Faz de tudo um pouco	Autônomo	22 anos	NÃO
* G: Gestão / C: Comunidade ** Colégios: FV (Felipe Valentim) e LR (Lucy Requião) *** PSS: Processo seletivo simplificado/ QPM: Quadro Próprio do Magistério						

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Definidas as características que compõe os sujeitos participantes da pesquisa procurando ser coerente com o referencial teórico desse estudo, serão expostas agora as opções adotadas em relação a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados, que permitiram realizar essa investigação de maneira coerente e rigorosa.

3.4 A metodologia da triangulação de dados

A triangulação de dados, metodologia que optou-se para a pesquisa de campo e para a análise dos dados realizadas na presente investigação, se caracteriza pela utilização de várias técnicas combinadas para que se tenha maior credibilidade dos resultados da pesquisa científica. No caso desta pesquisa, a triangulação de dados é utilizada como procedimentos analíticos voltados à interpretação de dados qualitativos (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

A triangulação constitui, inegavelmente, uma das novas perspectivas no campo metodológico, já que seu principal objetivo visa contribuir não somente na análise do objeto em várias perspectivas, mas enriquecer o olhar e as dimensões que o compõe, validando com maior rigor as pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 2010; MINAYO et al., 2005; MARCONDES; BRISOLA, 2014; GOMES, 2005). Sendo assim, olhar para o mesmo fenômeno de pesquisa a partir de mais de uma fonte de dados possibilita obter dados mais completos e detalhados, evitando um possível esvaziamento como pode ocorrer na utilização de uma metodologia única. Nesse sentido, a técnica da triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

O termo triangulação é oriundo da navegação e da topografia, utilizado como um método para determinar uma posição e o alcance de um ponto referencial, por exemplo, “um determinado ponto C, desde que se tenham informações suficientes entre as distâncias A e B que ajudam a localização. Os ângulos entre os pontos formam a figura de um triângulo”. Mas segundo o autor essa origem foi tratada de maneira menos literal nas ciências sociais e humanas, tendo iniciado nessas áreas a partir da Psicologia, que se propôs a completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.

Minayo et al. (2005, p. 71) salienta que a triangulação não é um método em si, mas “uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares”. Alerta Triviños (2010, p. 38) que um dos principais princípios que sustentam essa metodologia é a não possibilidade de “conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social”.

Esses autores citados destacam que no que tange a Coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três ou mais técnicas, a fim de ampliar as informações e a amplitude de compreensão em torno de seu objeto de pesquisa. É importante ressaltar que por si só nenhum instrumento escolhido garantem a fidelidade dos dados e informações coletadas, e é por isso que torna-se necessário utilizar outros métodos em conjunto, retratando de forma completa o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa. No caso da presente pesquisa, optou-se em utilizar três instrumentos para *Coleta de dados*: observação (participante), entrevista (semiestruturada) e grupo de discussão.

Além de empregar a técnica para Coleta, optou-se por utilizar a triangulação também na *Análise dos dados*. Nas palavras de Marcondes e Brisola (2014, p. 207), essa opção significa

Adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

Os autores (MINAYO et al., 2005; TRIVIÑOS, 2010) concordam, nesse sentido, que tanto a coleta quanto a análise dos dados são duas fases que se retroalimentam constantemente. No entanto, no caso desta pesquisa, optou-se por realizar também um grupo de discussão como os pais, para que fossem explorada também um outro olhar sobre o objeto da pesquisa. Assim, é possível dizer que a técnica

Prevê dois momentos distintos que se articulam [...], favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Nesta perspectiva, apresentarei agora as técnicas escolhidas para Coleta dos dados e como esta etapa foi encaminhada ao longo da pesquisa.

3.5 Coleta dos dados

A Coleta de dados foi pensada considerando tanto os objetivos da pesquisa quanto a coerência com as concepções teórico metodológicas já expostas. Dessa maneira, entende-se que a investigação se torna mais coesa e define com mais fidelidade os caminhos a serem percorridos, conforme o quadro 16:

QUADRO 16 - Relação dos objetivos com as técnicas de coleta de dados

OBJETIVO GERAL	CONCEITOS-CHAVE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS
Analisar a relação entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local, a partir da análise das práticas pedagógicas escolares de Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR, sob o olhar dos professores	Educação Ambiental	<u>Conhecer</u> os sentidos que os professores atribuem a Educação Ambiental.	- Entrevistas semiestruturadas
	Currículo	<u>Caracterizar</u> como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos colégios.	- Observação participante - Entrevistas semiestruturadas - Grupos de discussão
	Desenvolvimento comunitário	<u>Identificar</u> como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades.	- Observação participante - Entrevistas semiestruturadas - Grupos de discussão
		<u>Apontar</u> os desafios das práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social.	- Entrevistas semiestruturadas - Grupos de discussão

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

As técnicas foram pensadas como complementaridades e não como dicotomias. A entrevista escolhida como a técnica central, considerando que o foco são os professores e sua prática e, apoiando-se novamente em Duarte (2004, p. 215), ela é fundamental nas pesquisas qualitativas, principalmente quando o objetivo é “mapear práticas pedagógicas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

A autora diz que se forem bem executadas podem possibilitar um “mergulho em profundidade” na realidade, já que permite coletar informações que fazem compreender como as relações se configuram em determinado contexto. A observação e os grupos de discussão complementaram as entrevistas e possibilitaram compreender que mais do que os discursos individuais dos professores, o cotidiano e as ideias que divergem ou convergem dos pensamentos dos seus colegas estão permeados por influências externas que compõe a rotina dos colégios.

Nesse cenário, a figura 24 sintetiza o desenho metodológico das técnicas escolhidas para este estudo:

Figura 24 - Triangulação da coleta de dados da pesquisa



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nesse contexto, é importante refletir sobre cada uma das técnicas e expor as situações de contato com o campo, já que elas configuram-se como parte integrante do material de análise. Como aponta Duarte (2002, p. 145), registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, como por exemplo a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento e o local em que é concedido, “fornecem elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado”. Torna-se importante, portanto, que fique evidente quais são as concepções que se tem sobre cada técnica escolhida e em que medida ela contribui para compreender o objeto pesquisado.

3.5.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista, eleita como a técnica central de coleta de dados na presente pesquisa, é um dos procedimentos mais utilizados na pesquisa social, tanto para a coleta quanto para apoio no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2000; DUARTE, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). São

fundamentais quando o objetivo da investigação é a compreensão e mapeamento das práticas pedagógicas e compreensão da forma como os envolvidos as interpretam, possibilitando um mergulho em profundidade. Lakatos e Marconi (2000, p. 199) comentam que a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, “é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade: não é tarefa fácil, mas é básica”.

A técnica que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional, segundo Lüdke e André (1986), é a que apresenta um esquema mais aberto e flexível. Optou-se neste estudo por trabalhar com a entrevista semiestruturada não somente por seu enfoque ser qualitativo, mas por acreditar que há necessidade de orientar a entrevista para a temática específica da Educação Ambiental sem que outras demandas que influenciam essa questão sejam deixadas de lado.

Esse tipo de entrevista apresenta um caráter mais aberto, apesar de não ser sinônimo de deixar o entrevistado falar livremente, visto que isso pode fazer com que o pesquisador perca seu foco. Para Gil (2008, p. 112), neste tipo de entrevista, “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Para isso, são realizadas por meio de um roteiro ou a partir de uma temática, numa conversação entre o pesquisador e o entrevistado realizada frente a frente.

Nesta pesquisa, a entrevista foi utilizada como forma de conhecer a compreensão dos sujeitos sobre a Educação Ambiental, a partir do entendimento sobre a maneira como os professores apresentam e como organizam/realizam as práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Importante lembrar que o processo desse tipo de entrevista inicia muito antes de sua execução propriamente dita, já que as perguntas fundamentais que a compõe foram pensadas e elaboradas a partir da teoria que alimenta a ação do pesquisador e de toda a informação que já foi levantada. O roteiro é um ponto crucial para o sucesso das entrevistas, visto que é pensado a partir dos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, quanto mais ajustadas as intenções de investigação, melhor, já que dessa maneira podem ser comparadas posteriormente entre si. Assim, nesse estudo partiu-se de um *roteiro*¹⁶⁰ pré-estabelecido, pensado a partir dos objetivos da investigação.

¹⁶⁰ Ver Roteiro da Entrevista (Apêndice 3)

As entrevistas foram formuladas em blocos compostos por quatro eixos fundamentais: os sentidos sobre Educação Ambiental, a prática pedagógica da Educação Ambiental, o envolvimento comunitário da escola e os desafios para realização da Educação Ambiental. Organizadas a fim de que os eixos fossem explorados de forma mais profunda possível, as questões das entrevistas, relacionadas aos objetivos da pesquisa, são apresentadas no quadro 17:

QUADRO 17 - Questões da entrevista X objetivos da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA		QUESTÕES PROPOSTAS
Analisar a relação entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local, a partir da análise das práticas pedagógicas escolares de Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR, sob o olhar dos professores.	<u>Conhecer</u> os sentidos que os professores atribuem a Educação Ambiental.	1. O que você entende por Educação Ambiental? 2. O que te motiva a trabalhar com essa questão na escola? 3. E qual é o objetivo central para realizar ações em Educação Ambiental?
	<u>Caracterizar</u> como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos professores.	4. Como você realiza o planejamento das atividades que envolvem as questões ambientais? 5. Como articula com as áreas do conhecimento? 6. Que materiais de apoio utiliza? Você conhece a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei estadual 17.505/2013)? 7. Que conteúdos costuma trabalhar que abordam a questão ambiental? 8. Os saberes locais da comunidade e dos estudantes são abordados/aparecem nas aulas? 9. Que atividades de Educação Ambiental você costuma realizar nas suas aulas? Como são/foram realizadas? 10. Como você percebe a aceitação dos estudantes em relação as ações de Educação Ambiental? 11. Já vivenciou alguma mudança de atitude dos estudantes no que se refere as questões ambientais?
	<u>Identificar</u> como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades.	12. Como você vê a relação da comunidade com a escola? 13. Há ações comunitárias da escola? Quais? 14. O fato da escola estar localizada no entorno de uma Unidade de conservação altera sua proposta pedagógica? 15. Você aborda essa questão nas suas aulas? De que maneira?
	<u>Apontar</u> os desafios das práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social.	16. Como você entende o papel da escola para o desenvolvimento da comunidade? 17. Quais são características da escola e da comunidade limitam a realização das ações em Educação Ambiental? 18. Quais são características da escola e da comunidade contribuem no desenvolvimento dessas ações?

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

As entrevistas foram marcadas nas visitas nos colégios, por contato telefônico com os professores e, em alguns casos, via e-mail. Foram realizadas entre os meses de setembro de 2015 e abril de 2016, nos colégios FV e LR, no espaço de hora-atividade dos professores. Os professores entrevistados, além denominados pela letra “P”, serão seguidos de uma numeração de 1 a 9, estipulada exclusivamente de acordo com a sequência em que as mesmas foram realizadas, conforme quadro:

QUADRO 18 - Características das entrevistas realizadas

SUJEITOS	DATA	PERÍODO	LOCAL	DURAÇÃO
P1	29/09/2015	MANHÃ	COLÉGIO FV (SALA DOS PROFESSORES)	42 min
P2	29/09/2015	MANHÃ	COLÉGIO FV (MESA – ESPAÇO EXTERNO)	56 min
P3	13/10/2015	MANHÃ	COLÉGIO FV (REFEITÓRIO)	1h 05 min
P4	13/10/2015	TARDE	COLÉGIO FV (SALA DE AULA)	1h 13 min
P5	20/10/2015	MANHÃ	COLÉGIO FV (REFEITÓRIO)	45 min
P6	16/03/2016	TARDE	COLÉGIO LR (MESA – ESPAÇO EXTERNO)	1h 28 min
P7	16/03/2016	TARDE	COLÉGIO LR (MESA – ESPAÇO EXTERNO)	51 min
P8	27/04/2016	MANHÃ	COLÉGIO LR (SALA DE AULA)	1h
P9	27/04/2016	TARDE	COLÉGIO LR (MESA – ESPAÇO EXTERNO)	1h 46 min
TOTAL DE HORAS DAS ENTREVISTAS				10 h13min

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

No início de cada entrevista foram apresentados mais uma vez os objetivos da pesquisa e a intenção de continuidade das ações após seu término. Todos os professores, durante a realização das entrevistas, apresentaram-se dispostos a responder com profundidade as questões e demonstraram-se interessados na temática. Em alguns momentos pontuais, principalmente quando foram realizadas nos espaços externos por falta de salas, as entrevistas precisaram ser interrompidas, para atendimento de estudantes e em dois casos por conta da coincidência de horários de recreio (barulho intenso e estudantes, principalmente das escolas municipais, interessados em me conhecer).

O registro das respostas, outro ponto crucial na aplicação da entrevista (DUARTE, 2002), foi realizado com o uso de gravador, com autorização dos

entrevistados, pois entende-se que assim é possível ser mais fiel às respostas durante a transcrição das mesmas. O processo de transcrição¹⁶¹ das entrevistas demandou muito tempo, por conta da duração das entrevistas (10 horas e 13 min), mas foi extremamente importante, já que permitiu a reflexão sobre o que havia se escutado/vivenciado pela pesquisadora no momento da entrevista.

As entrevistas possibilitaram que fossem reconhecidas as intenções, motivações e ações dos professores em relação a temática ambiental e se conhecesse, ainda que de maneira breve, alguns elementos que compõe a biografia de cada professor. A partir delas foi possível traçar um perfil para o desenvolvimento dos grupos de discussão, que será exposto na sequência. Possibilitou também que os laços entre a pesquisadora e os pesquisados fossem estreitados, dando mais abertura para as observações e para a coleta de informações complementares.

3.5.2 Observação participante

A observação se configura em um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas, já que propicia perceber na prática como se dão as relações. Se bem realizada, ela permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva e percepções dos sujeitos investigados, assim como enxergue novos problemas ou potencialidades em torno do objeto estudado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Lakatos e Marconi (2000), definem a técnica da observação a partir da utilização dos sentidos na apreensão de determinados aspectos da realidade investigada. Assim, a observação não se configura apenas na possibilidade de ver e ouvir as situações do cotidiano, mas de examinar os fenômenos que se pretende investigar. É, portanto, um elemento básico de investigação científica, já que apoia o pesquisador na busca da identificação de elementos que os sujeitos não têm consciência, mas estão na base das suas atitudes perante as diversas situações cotidianas. Os autores chamam a atenção para o fato desta técnica ser o ponto de partida para qualquer investigação social.

¹⁶¹ O processo de transcrição será descrito com mais detalhes na parte da Análise dos dados, uma vez que, na metodologia da triangulação adotada nessa pesquisa, este é o momento no qual reúne-se e prepara-se o material e, dessa forma, já é por si só um processo interpretativo.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 164) atribuem como vantagem da técnica, além da checagem na prática da “sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para ‘causar boa impressão’, a possibilidade de identificação dos ‘comportamentos não-intencionais ou inconscientes’”. A observação pode ser compreendida, nesse ponto de vista, como uma possibilidade real de percepção da realidade pesquisada, na qual detalhes como linguagem não-verbal, situações, reações, etc. são também analisadas posteriormente. A atenção aos detalhes proporciona ao pesquisador se colocar dentro do cenário e ao mesmo tempo perceber comportamentos espontâneos dos observados.

Há diversos níveis de imersão do pesquisador nesse tipo de observação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Em relação ao nível, no contexto dessa pesquisa optou-se por trabalhar com a observação participante, visto que se construiu uma relação com os professores que não mais permitiu apenas observar, mas interagir nas situações e partilhar o cotidiano dos professores na escola. Este tipo de observação se origina na pesquisa científica das ciências humanas, se caracterizando pela ação do investigador que vivencia a realidade pesquisada e não apenas realiza uma observação distanciada do seu objeto, apresentando uma postura gradualmente participativa.

Em relação à forma, optou-se nesse estudo por trabalhar com a observação estruturada, na qual os comportamentos dos sujeitos foram observados no cotidiano e descritos a partir de um *protocolo de observação*¹⁶², já que há consenso que para que uma observação seja fidedigna o pesquisador deve ser preciso e as suas anotações/registros devem ser confiáveis. Foram observados aspectos como a estrutura física, as ações e relações da comunidade escolar e entre diferentes os sujeitos e as questões ambientais, procurando identificar ações ou mesmo estruturas sustentáveis que estivessem relacionadas a elas. Como forma de registro, utilizou-se também um *diário de campo* para anotações das percepções e sentidos das visitas, já que ocorre na observação participante uma variedade de situações relacionadas aos comportamentos e interações entre os diversos sujeitos. As observações foram realizadas desde agosto de 2013 e se estenderam até agosto de 2016.

¹⁶² Ver Protocolo de observação (Apêndice 2)

Importante destacar que as informações coletadas por meio da observação, que foi realizada desde o início da inserção no campo, são também de professores que não estão mais nos colégios atualmente, consequência da grande rotatividade que existe com frequência nas escolas. Dessa forma, tomou-se como referência o segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016 para a realização das entrevistas e dos grupos de discussão.

3.5.3 Grupo de discussão

Os grupos de discussão foram planejados após a transcrição e pré-análise das primeiras entrevistas. No caso da presente pesquisa, essa técnica buscou complementar as entrevistas individuais e a observação participante, o que, segundo Minayo (2001), proporciona que se compreenda mais profundamente o objeto.

No panorama científico atual, os grupos de discussão se configuram como importante instrumento de pesquisa não somente para Coleta de dados, mas para o mapeamento da realidade a partir da visão dos sujeitos (ORTEGA, 2005; CALLEJAS, 2010). Ortega (2005) considera os grupos de discussão como o principal instrumento para coleta de dados em pesquisas de enfoque qualitativo, que, mais especificamente no campo educacional, permite compreender contextos mais complexos e problemáticas coletivas, analisar a cultura escolar, as mudanças nas opiniões dos educandos, por exemplo, depois de certa intervenção, entre outros, tendo como vantagem a proximidade da realidade e revelação do contexto em que o pesquisador está se inserindo.

Por se tratar de um procedimento grupal, os sujeitos envolvidos não necessariamente precisam defender sua posição, já que sua dinâmica foi organizada e planejada pelo pesquisador, que foca na lógica do intercâmbio, com o intuito de trazer à tona as características comuns entre os participantes e sua realidade social, se tornando, portanto, uma oportunidade para coletar informações que serão importantes na produção de conhecimentos na perspectiva dos participantes. Valoriza, dessa forma, as relações entre os sujeitos e destes com o contexto social ao qual pertencem.

Nesse sentido, os grupos de discussão proporcionam que se perceba como os sujeitos veem o contexto e ao mesmo tempo como se constituem, a partir de suas experiências, ou, em outras palavras, a maneira como os sujeitos percebem e

se percebem no contexto em que vivem. Possibilitam, portanto, a construção de evidências qualitativas nos discursos dos participantes, a partir da compreensão sobre as opiniões, sentimentos, conflitos, tensões e posicionamentos.

De acordo com Callejas (2010), para caracterizarmos o que são os grupos de discussão dois conceitos são fundamentais: *discussão* e *grupo*. *Discussão* compreendida como o embate de ideias sobre determinado tema, confrontando opiniões e não necessariamente chegando a consensos e convergências. *Grupo* compreendido como um coletivo de sujeitos que, a partir de um convite e com intencionalidade do pesquisador, se reúne para raciocinar sobre o tema. Esse é um espaço, portanto, não natural, criado pelo pesquisador com data e hora marcada, com tema específico e questões que o problematizem previamente definidas. Não comumente, podemos compreender os grupos de discussão como uma metodologia de trabalho que reproduz o discurso de um grupo a fim de revelar as construções sociais de realidades estudadas.

É correto então entendermos essa metodologia como propulsora do reconhecimento mais profundo da realidade que se quer compreender, a partir do discurso ideológico do grupo, suas expectativas, medos, potencialidades, motivações, conhecimentos, enfim, a percepção coletiva dos sujeitos a partir do seu cotidiano vivido. Os modos de compreender e interpretar os elementos sociais e naturais, na leitura da discussão, se tornam transparentes e começam a delinear a identidade do grupo.

Na presente investigação optou-se em realizar um grupo de discussão com os professores entrevistados que atuam ou já atuaram nos dois colégios, a fim não somente de aprofundar as opiniões individuais obtidas nas entrevistas, mas identificar o discurso coletivo dos envolvidos, tanto em relação a forma como manifestam sua compreensão sobre a Educação Ambiental e como se dá sua inserção curricular, quanto a identificação dos principais desafios e potencialidades encontradas no cotidiano escolar quando se abordam as práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Focou-se, nesse cenário, nas opiniões dos professores em relação ao desenvolvimento local da região, o papel da escola nesse contexto e as contribuições que a Educação Ambiental poderia trazer.

O grupo de discussão com os professores foi realizado no dia 10 de junho de 2016, as 19h, em uma sala de aula na UFPR Litoral, em Matinhos/PR. O local, data e horário foi decidido coletivamente pelos professores convidados e acatado pela

pesquisadora, uma vez que foi difícil conseguir conciliar os horários e dias disponíveis. Para iniciar as discussões, foi passado um vídeo inicial de sensibilização sobre a Ilha¹⁶³. O grupo teve duração de 1h49min. A expectativa em relação ao grupo era a de que se pudesse capturar elementos para compreender os discursos públicos (e, portanto, sociais), aprofundar e comparar os mesmos com as opiniões próprias de cada sujeito nas entrevistas individuais, conforme nos aponta como possibilidade Ortega (2005).

Optou-se também por realizar um grupo de discussão com os pais da escola, considerados aqui como parte da comunidade das vilas de Brasília e Encantadas, uma vez que a medida que aprofundava-se a compreensão teórica sobre as relações entre a Educação Ambiental e o desenvolvimento comunitário, mais emergia a necessidade de conhecer as necessidades e interesses das comunidades. A expectativa para esses grupos foi, além de conhecer quem eram os pais e quais as condições que vivem (principais problemas/necessidades que a comunidade enfrenta na Ilha e como consideram o fato de morarem no entorno de uma Unidade de Conservação), identificar o que entendem por Educação Ambiental, como pensam que deveria ser o desenvolvimento local na região e que ações da escola poderiam contribuir para o mesmo. Como as características e necessidades das comunidades atendidas pelos colégios são distintas em alguns aspectos e o deslocamento dos pais até uma das escolas não seria possível, foi realizado um grupo de discussão em cada colégio.

Os grupos de discussão com os pais/comunidade foram realizados no mesmo dia (18 de agosto de 2016). No Colégio FV foi realizado em uma sala de aula no período da manhã (9h30min) e teve duração de 1h36min. No Colégio LR o grupo de discussão foi realizado também em uma sala de aula, no período da tarde (1h30min) e teve duração de 1h29min. No quadro 19 apresenta-se uma síntese dos dados básicos da realização dos grupos:

QUADRO 19 - Características dos grupos de discussão realizados

SUJEITOS	DATA	PERÍODO	LOCAL	DURAÇÃO
PROFESSORES (P3, P4, P6, P7, P9)	10/06/2016	NOITE	UFPR LITORAL – SALA 36A	1h49min
PAIS/COMUNIDADE	18/08/2016	MANHÃ	COLÉGIO LR (SALA DE AULA)	1h31min

¹⁶³ Clipe da música: *Barca para Ilha do Mel* (Banda: Djambi). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mlPIgZ1gUcM>

COLÉGIO LR				
PAIS/COMUNIDADE COLÉGIO FV	18/08/2016	TARDE	COLÉGIO FV (SALA DE AULA)	1h19min

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Foi elaborado um *roteiro*¹⁶⁴ para cada grupo, tendo em vista que a intenção central na sua formulação é o estímulo ao confronto de pontos de vista dos participantes, para que se gere debate, análise de ideias, intercâmbio, questionamento crítico dos argumentos levantados (ORTEGA, 2005; CALLEJAS, 2010). Embasando-se em Callejas (2010), o roteiro foi elaborado a partir da síntese das ideias geradas nas primeiras entrevistas, a fim de aprofundar a análise das categorias propostas a priori, uma vez que, segundo o autor, o roteiro se limite a dois fatores chave: a integração de temas relevantes para a investigação e aos temas considerados importantes na perspectiva da temática. Todos os grupos foram gravados, com autorização dos participantes, e transcritos, num processo interpretativo igual ao ocorrido com as entrevistas.

3.6 Análise dos dados

A análise e a interpretação são vistos neste estudo como parte de uma única dinâmica, qual seja: a de olhar atentamente e cuidadosamente para os dados da pesquisa. A análise de dados foi feita com base na triangulação, partindo das ideias de Marcondes e Brisola (2014), Minayo et al. (2005) e Gomes (2005), e resume-se a dois movimentos distintos que se articulam, no sentido que partem do conhecimento local mais específico, buscando uma reflexão com a realidade mais ampla,

Favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203)

O primeiro movimento é caracterizado pela análise interna do material, ou seja, a organização e preparação dos dados empíricos coletados para sua interpretação qualitativa. Os procedimentos adotados são representados por etapas

¹⁶⁴ Ver Roteiro do Grupo de discussão – Professores (Apêndice 4) e Roteiro do Grupo de discussão – Pais/comunidade (Apêndice 5)

sumárias que visam à organização e o tratamento das narrativas dos materiais coletados.

No segundo movimento é realizada a análise. Esse movimento requer uma reflexão profunda sobre os sentidos que os sujeitos da pesquisa constroem sobre sua realidade; como quais são as dinâmicas que permeiam as relações estabelecidas no seu interior, tomando como base os autores que abordam a temática da pesquisa e por último o diálogo deve ser realizado com autores que tratam sobre questões referentes as estruturas que organizam a vida na sociedade, de maneira mais ampla (MINAYO et al., 2005). Nesse sentido, Marcondes e Brisola (2014) destacam a necessidade de se preparar o material considerando três aspectos: a) Informações concretas (dados empíricos); b) Diálogo com os autores que estudam a temática, e c) Análise da conjuntura (contexto mais amplo e abstrato da realidade), resumidos na figura 25:

FIGURA 25: Análise por triangulação de dados



FONTE: MARCONDES E BRISOLA (2014, p. 204)

Cada um desses movimentos é constituído por *processos interpretativos* que foram adaptados dos autores (GOMES, 2005; MINAYO et al., 2005; MARCONDES; BRISOLA, 2014) para a presente pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

3.6.1 Organização, interpretação e análise dos dados

O que se busca nos processo interpretativos é obter um sentido que seja mais amplo em relação aos dados que foram coletados, “o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias [...] que precisa estabelecer-se de forma harmônica” (GIL, 2008, p. 178). Nessa linha de pensamento, é importante que tenhamos o entendimento que não captamos a realidade tal como ela é, mas a *interpretamos*, de modo que o que se destaca é a marca do pesquisador; por isso é que o mesmo objeto é analisado de maneiras diferentes pelos diversos sujeitos. Nas palavras de Demo (1985, p. 46), “O dado não fala por si, mas pela boca de uma interpretação”. Nessa perspectiva, o autor destaca que é importante que a análise seja um processo tranquilo, ou seja, que mantenha relativamente uma visão distanciada e também ponderada do objeto, numa vigilância constante.

Apoiando-se nas ideias de Minayo et al. (2005), adotou-se três processos interpretativos na análise dos dados dessa pesquisa. O primeiro processo interpretativo se caracteriza pela organização do material coletado, uma “pré-análise”, que ocorre a partir de três etapas:

- 1º etapa - Preparação e reunião dos dados: realiza-se a transcrição dos dados coletados em campo, prestando atenção nos silêncios, desconfortos, expressões, etc., fazendo também marcações de itens que sejam julgados mais relevantes no contexto pesquisado e nas categorias estabelecidas *a priori*;
- 2º etapa - Avaliação da qualidade dos dados: avaliam-se os dados primários coletados e seleciona-se quais serão utilizados para a análise, resgatando os objetivos do estudo,
- 3º etapa - Reelaboração das categorias para a análise: os dados que serão utilizados devem ser trabalhados no sentido de contextualizar e refletir sobre as categorias e as diversas dimensões possíveis para a análise dos dados.

Em relação a presente pesquisa, as entrevistas e grupos de discussão foram transcritos na íntegra, e em seguida realizou-se uma pré-análise do material e a seleção de trechos mais significativos para atingir os objetivos elencados, organizando-os em tabelas, conforme exemplifica a figura 26:

FIGURA 26 - Exemplo de organização dos dados para análise

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA PARA ANÁLISE

CATEGORIAS	DIMENSÕES	QUESTÕES DA ENTREVISTA	TRECHOS DAS ENTREVISTAS SELECIONADOS NO 1º PROCESSO INTERPRETATIVO DA ANÁLISE DOS DADOS
Sentidos da educação ambiental	Concepção de EA	1. O que você entende por educação ambiental?	<p>P1: [...] é a parte de conscientizar sobre a reciclagem, a separação do lixo, cuidar da Natureza, essas coisas...</p> <p>P2: Conscientizar as pessoas ou informar elas da importância de proteger o meio ambiente.</p> <p>P3: Inserção dos conteúdos ou alunos no meio ambiente tanto urbano quanto ecológico a fim de criar a conscientização da preservação e da educação em prol da natureza.</p> <p>P4: [...] a relação do ser humano com a natureza e com o ambiente que ele vive. Como é que ele se relaciona com as questões culturais, trabalhistas, como ele se relaciona com as questões familiares, e até mesmo o ambiente.</p> <p>P5: [...] não só conhecimento dos problemas ambientais, mas a conscientização do papel de cada indivíduo, dos alunos, do coletivo escolar, em relação a nossa natureza, nossa diversidade.</p> <p>P6: [...] uma coisa muito abrangente a EA. Envolve muito mais coisas do que trabalhar só o Meio ambiente. Hoje a gente tem que relacionar a questão social, econômica, porque você tem que ver a comunidade e o entorno dessa comunidade.</p> <p>P7: A conscientização que vivemos em um ambiente que temos que manter.</p> <p>P8: Uma mudança que as pessoas tem de conceito sobre o ambiente atual porque os modos de vida das pessoas é muito degradante para o meio ambiente. É isso, uma mudança de conceito das pessoas a respeito do meio ambiente. EA é mudar essa consciência.</p> <p>P9: Quando penso em EA o que vem na minha cabeça é o modelo de EA que a gente tem. É um reflexo da visão de natureza e cultura né. De um lado a natureza e de outro lado a cultura, a civilização. EA pra mim é o contrário disso. [...] a relação entre os seres humanos e o ambiente não como uma relação baseada nessa perspectiva dicotômica entre natureza e cultura, mas na perspectiva de integração.</p>
	Motivações iniciais para as ações educativo-ambientais	2. O que te motiva a trabalhar com essa questão na escola? 3. E qual é o objetivo central para realizar ações em EA?	<p>MOTIVAÇÕES:</p> <p>P1: Me sinto motivada pela questão cultural, de reforçar a relação dos alunos com o espaço que vivem, já que essa valorização se perdeu com a exploração imobiliária, com a cultura dos "de fora".</p> <p>P2: Hoje justamente o que me motiva a ser professora é justamente a questão ambiental, meu objetivo é deixar um pontinho de conscientização nesse grande oceano.</p> <p>P3: O que motiva é a questão do futuro, a preocupação com a Ilha. Entender o passado para planejar o futuro. Trabalhar as consequências das ações do ser humano, resgatando o passado.</p> <p>P4: É extremamente importante porque vem deles o futuro, são eles. Depende deles a minha velhice. Então se a gente souber educar, ou pelo menos passar o que a gente conhece, em algum momento, em algum canto da vida, em algum lugar, ele vai lembrar daquilo que foi falado. Alguma coisa fica.</p> <p>P5: O que me motiva é essa responsabilidade que eu entendo que enquanto professora eu tenho de preservar mesmo, de ajudar essas gerações que estão começando, trabalhar essa conscientização.</p> <p>P6: O que me motiva a questão da qualidade, não física, mas do bem-estar das pessoas. Como elas vão viver bem com a questão da poluição, do ar, do solo, da água. Trabalhar com o cidadão que ali está, como ele vai ser afetado dentro do ambiente.</p> <p>P7: Conscientização de que nós fazemos parte da natureza e dependemos dela para sobreviver.</p> <p>P8: O que me motiva é que eu sempre gostei desde pequena da natureza por isso eu fiz biologia. Então sempre quis trabalhar com animais, plantas, apesar da gente também ser natureza né.</p> <p>P9: O que me motiva principalmente tentar pensar em uma vida de autonomia né, uma perspectiva diferente em sociedade, relação social. Uma sociedade mais livre mesmo, eu acho que a liberdade está em você controlar tanto os recursos quanto os usos deles e se responsabilizar sobre eles também.</p> <p>OBJETIVO CENTRAL:</p> <p>P1: Fazer eles perceberem o quanto precisam cuidar desse espaço que vivem, da cultura da comunidade.</p> <p>P2: Salvar as futuras gerações e valorizar os mais antigos, os saberes locais. Também torná-los efetivamente cidadãos.</p> <p>P3: Por uma questão de conhecimento do meio em que eles se inserem. Trabalhar o meio ambiente em que o aluno vive (urbano ou rural, zonas de proteção) e ver como inserir os conteúdos nisso para passar para os pais que não tem essa noção. Educar os alunos a levar isso para os pais.</p> <p>P4: Valorização da ilha como ecossistema. A Ilha do Mel em si.</p> <p>P5: Preservação ambiental da ilha. Para que ela continue a ser esse paraíso.</p>

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Essa primeira organização dos dados possibilitou concomitantemente a reformulação das categorias e dimensões que foram analisadas, por meio de um procedimento aberto e indutivo de criação (MINAYO et al., 2005) e pela bagagem teórica e empírica que já se tinha relacionado à temática, expostas no quadro 20:

QUADRO 20 - Categorias e dimensões de análise construídas

OBJETIVOS DA PESQUISA		CATEGORIAS DE ANÁLISE	DIMENSÕES A SEREM EXPLORADAS
OBJETIVO GERAL: Analisar a relação entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local, a partir da análise das práticas pedagógicas escolares de Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR, sob o olhar dos professores.	Conhecer os sentidos que os professores atribuem a Educação Ambiental.	Sentidos da Educação Ambiental	Concepção de Educação Ambiental
			Motivações iniciais e objetivo central para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental
	Caracterizar como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica dos professores.	Prática pedagógica da Educação Ambiental	Planejamento das práticas pedagógicas de Educação Ambiental, conteúdos e saberes envolvidos
			Práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas e avaliação
	Identificar como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades.	Dimensão comunitária da escola	Relação escola e comunidade
			Unidade de Conservação/comunidade como espaço educativo
	Apontar os desafios das práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social.	Desafios da práxis da Educação Ambiental na escola	Limites para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental
			Potencialidades para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

O segundo processo interpretativo é caracterizado por uma análise contextualizada dos dados com a finalidade de reconstrução teórica da realidade (GOMES, 2005, p. 199). O objetivo central “é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado”¹⁶⁵, e nesse sentido torna-se imprescindível a interconexão com os autores que estudam as temáticas. Esse processo ocorre em três etapas:

- 1º etapa - Leitura aprofundada do material selecionado: lê-se o material com profundidade com a intencionalidade de obter uma visão do conjunto e apreender

¹⁶⁵ Ibidem, p. 202

as particularidades do objeto, procurando contextualizar e refletir sobre a realidade mais ampla e sobre as estruturas envolvidas. Nesse momento, destaca-se a organização para aspectos com características comuns nas narrativas, procurando identificar

Se existem informações distintas em decorrência de uma possível diversidade de contexto do qual as informações emergiram, se os temas, assuntos, opiniões ou dificuldades, no caso de narrativas, mantêm relação entre si, se a informação prestada por um sujeito ou se os dados coletados são diferenciados dos outros e em que dimensão, enfim. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 205)

- 2º etapa - Diálogo com os autores: dialoga-se com os autores escolhidos que tratam sobre o tema, possibilitando uma interconexão na direção de compreender os sentidos das falas e das ações para além do que foi descrito ou mesmo analisado.
- 3º etapa - Ápice da interpretação: nessa etapa Marcondes e Brisola (2014, p. 206) sugerem que se reflita sobre aspectos mais amplos da conjuntura, “analisando-se, portanto, não somente as informações que se alcançou, mas também o contexto no qual as informações foram geradas”.

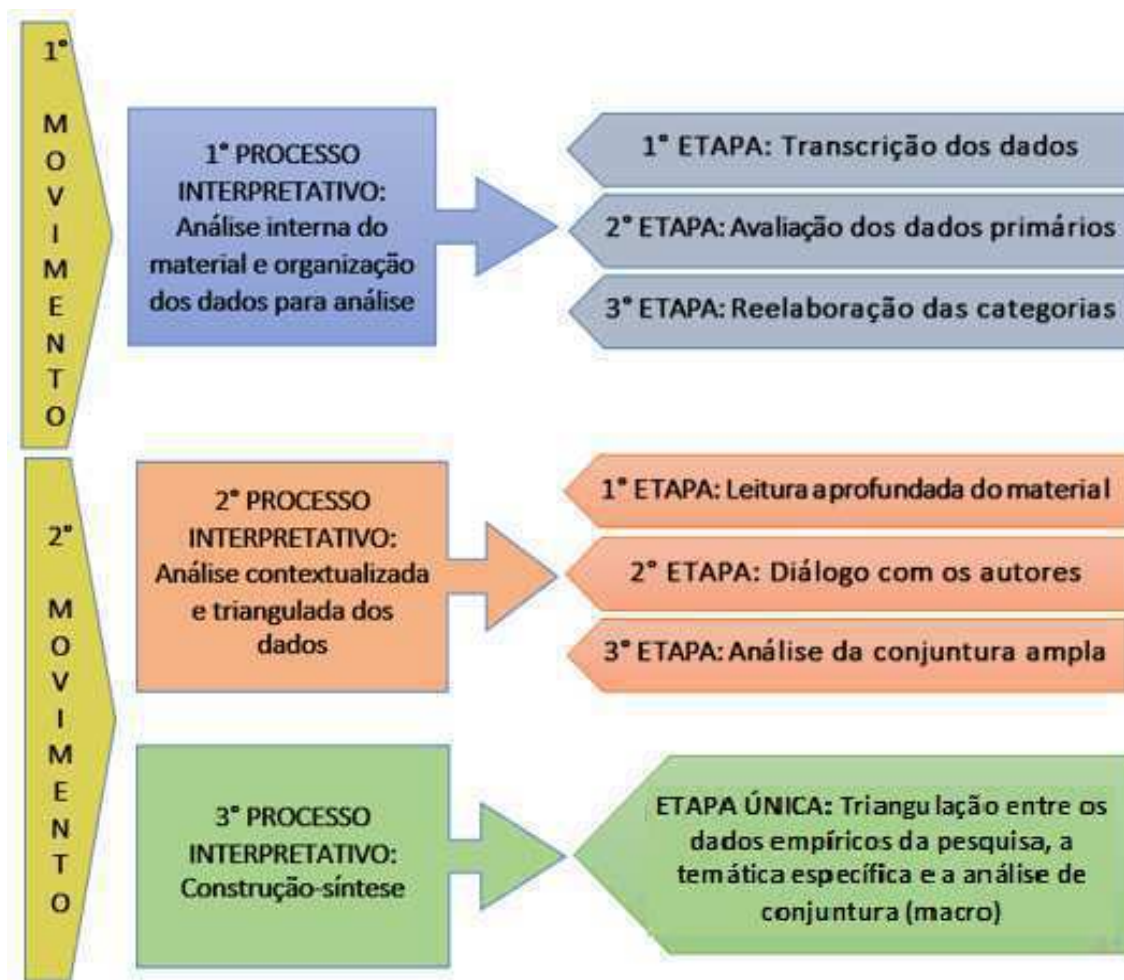
Em relação a esta pesquisa, no segundo processo interpretativo, a partir da leitura aprofundada do material transcrito e das categorias definidas, iniciou-se um movimento de comparação entre as respostas obtidas em cada questão, destacando o que havia de comum e em que aspectos se diferenciavam as opiniões, considerando também a área do conhecimento e o perfil que se conhecia de cada professor investigado. O resultado desse processo possibilitou que as falas fossem analisadas também a partir dos aspectos que compõe a estrutura mais ampla na qual a realidade dos sujeitos da pesquisa está inserida.

O terceiro processo interpretativo caracteriza-se pela reinterpretação, ou nas palavras de Marcondes e Brisola (2014, p. 206), por “uma interpretação das interpretações”. Este processo é composto por uma única etapa, que podemos considerar conclusiva, formando uma “teia”. No caso dessa pesquisa, essa etapa se caracteriza da seguinte forma:

- Etapa única - Construção-síntese: nesta etapa de finalização deve-se proporcionar uma triangulação entre os dados empíricos da pesquisa, a temática específica e a análise de conjuntura (macro), a fim de sintetizar as ideias e a posição do pesquisador sobre a problemática estudada.

As etapas que caracterizam a opção de análise adotada nesta pesquisa, num movimento de “esforço teórico-prático” (MINAYO et al., 2005), são sintetizadas no esquema:

FIGURA 27 - Etapas processuais interpretativas da investigação



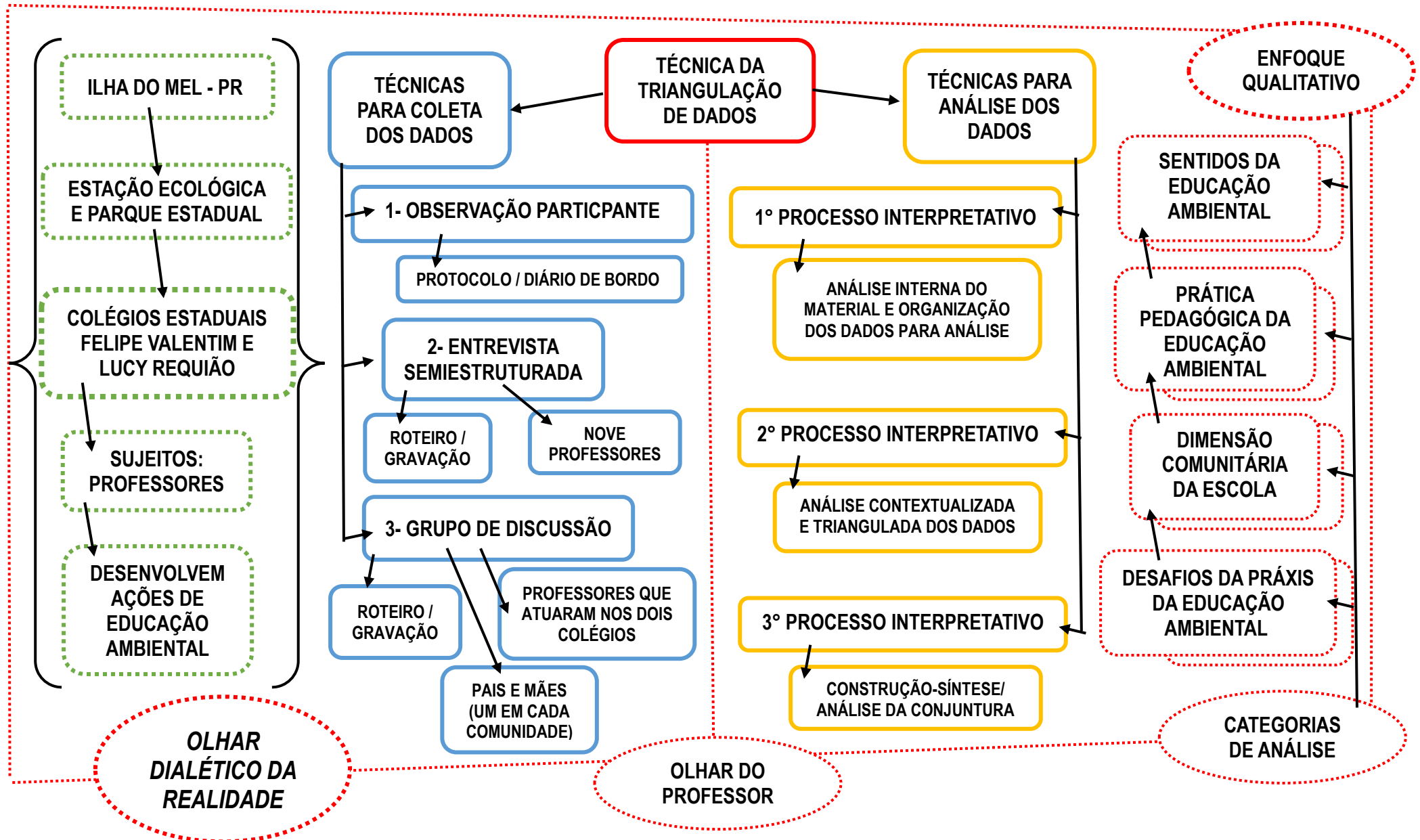
FONTE: ADAPTADA DE MARCONDES E BRISOLA (2014, p. 207)

A fase de finalização das análises e escrita da pesquisa teve início ao final dos trabalhos de campo, quando todas as entrevistas, observações e grupos de discussão já estavam concluídos. Entretanto, o processo de interpretação dos dados ocorreu durante todo o caminho percorrido, sendo complementado com informações coletadas junto aos sujeitos principais (professores) e os demais integrantes da comunidade escolar (diretora, pedagogas e pais).

Esse caminho metodológico trilhado possibilitou, além de uma imersão mais efetiva da pesquisadora no campo, uma visão mais alargada dos sentidos que a escola representa, nessa região, para os sujeitos investigados. Considerando que a

Educação Ambiental deve partir do reconhecimento da prática social dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem para embasar suas ações, Saviani (2016, p. 22) afirma que conhecer significa não apenas deter informações, “mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção”. Nesse sentido, no próximo capítulo inicia-se o *segundo movimento* da análise dos dados, mais especificamente o segundo processo interpretativo da pesquisa, qual seja: uma análise contextualizada dos dados com a finalidade de reconstrução teórica da realidade.

DESENHO METODOLÓGICO DA TESE



CAPÍTULO 4

A Educação Ambiental nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR:

Um olhar sobre a práxis docente

*Conhecer é algo tão pessoal! Compreender, mais ainda! Mas
“conhecer e compreender” são o caminho para o saber, e, como tal,
existem apenas na experiência do **diálogo e da partilha**.*

Carlos Rodrigues Brandão

Buscando “conhecer e compreender” como a Educação Ambiental está inserida nas práticas pedagógicas nos colégios investigados, a partir de agora inicia-se o segundo processo interpretativo da pesquisa, qual seja: uma análise contextualizada e triangulada dos dados empíricos, com a finalidade de reconstrução teórica da realidade. Nas palavras Gomes (2005, p. 202) é o momento no qual busca-se sentidos “das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado”. Nesse sentido torna-se imprescindível a interconexão dos dados empíricos com os autores que estudam a temática específica da Educação Ambiental.

Considerando que é na escola que estudantes e professores consideram estar as melhores informações em relação à temática ambiental, apesar da precariedade da estrutura do nosso sistema de ensino (TEIXEIRA, 2008), interessa-nos no contexto dessa pesquisa compreender como se dá a inserção curricular da Educação Ambiental nos colégios e como se realizam suas práticas pedagógicas.

A análise tem como referência os depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa, uma vez que o caminho para transformação social, ainda que seja “difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos” (ARROYO, 2013, p. 17), passa pela práxis docente, a qual precisa estar imbricada a um projeto educativo maior das escolas, que considere também a comunidade e seu entorno como um espaço educativo. Nesse sentido, a última parte da análise considera os depoimentos dos pais e das mães (compreendidos aqui como famílias e também comunidade) que participaram dos grupos de discussão, procurando dar visibilidade ao que eles entendem por Educação Ambiental e como pensam as contribuições da escola para o desenvolvimento local.

A análise dos dados empíricos está dividida em quatro partes:

- Na primeira parte buscou-se *conhecer os sentidos que os professores atribuem à Educação Ambiental*, considerando qual é a concepção que eles têm dela, quais são suas motivações e seu objetivo central para adotá-la em suas práticas pedagógicas pedagógicas cotidianas.
- A segunda parte teve como objetivo *caracterizar como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos professores*, considerando o planejamento, os conteúdos, os saberes e as atividades envolvidas nas práticas pedagógicas de Educação Ambiental dos professores investigados. Ainda, como tema emergente, analisa a organização curricular por área do conhecimento e a abordagem em relação aos saberes locais na prática docente.
- Na terceira parte procurou-se *identificar como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades*, considerando a dimensão comunitária dos colégios e se sua proposta pedagógica é alterada a partir do seu entorno.
- A última parte teve como objetivo *apontar os desafios das práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social*, considerando os limites e potencialidades da organização escolar/curricular.

PARTE 1: Os sentidos da Educação Ambiental

Objetivo: Conhecer os sentidos que os professores atribuem à Educação Ambiental.

Compreende-se que os sentidos atribuídos à Educação Ambiental estão relacionados a concepção, as motivações e aos objetivos dos docentes em relação a ela. Nesse momento é importante sinalizar que a escola e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar não podem ser reconhecidos apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas como

Espaço/tempo de produções/enredamento de saberes, fazeres, imaginação, sentidos e representações, onde/quando estabelecemos/participamos de uma rede de relações e significados [...] a educação está diretamente relacionada com a produção de sentidos (TRISTÃO, 2004, p. 48).

Assim, entende-se que a materialidade da Educação Ambiental no espaço escolar se dá, primeiramente, a partir dos sentidos que os professores apresentam sobre ela, já que o pensamento precede a ação propriamente dita. Nesse contexto, apresenta-se agora quais são as concepções que os professores tem da Educação Ambiental, uma vez que elas constituem-se em um elemento vital para a concretude das práticas pedagógicas.

A) A concepção de Educação Ambiental

Certos conceitos teórico-metodológicos, como é o caso da Educação Ambiental, se tornaram tão comuns e recorrentes nas ações educativas que acabaram esvaziando-se de sentido (LOUREIRO, 2012). Salienta-se que as concepções que circundam o espaço escolar se concretizam, segundo Torales (2015), a partir da atuação dos professores. Ou seja, dependem dela.

Sendo a educação um espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo (SAVIANI, 2003), assim também é na Educação Ambiental. Dessa maneira, as formas de conceber e praticar ações de Educação Ambiental são fruto da visão de mundo que permeia a constituição dos sujeitos. Em outras palavras, a concepção que cada sujeito adota de Educação Ambiental fundamenta as características de

sua ação em relação à ela. Sobre essa questão, Guerra e Taglieber (2006, p. 11) dizem que

Somente a informação ambiental sobre conteúdos ecológicos e ações pontuais não modificam a prática pedagógica tradicional dos professores, no sentido do desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica [...] É necessária também uma reflexão sobre o significado dos conceitos de EA.

Sendo assim, é importante identificar qual é a concepção de Educação Ambiental que os professores investigados apresentam, procurando perceber se ela está mais vinculada a uma concepção conservadora ou emancipatória. No caso desta pesquisa, quando questionados sobre “o que entendem por Educação Ambiental”, foi possível perceber que a “conscientização ambiental” está presente no discurso de todos eles, apesar de aparecerem com conotação diferenciada. Um grupo (P1, P3, P4, P5, P7, P8) atrela a conscientização a um processo de aquisição de conhecimentos sobre as questões ambientais, apresentando um perfil mais naturalista, conforme percebe-se nos trechos selecionados:

“Inserção dos conteúdos ou alunos no meio ambiente tanto urbano quanto ecológico a fim de criar a conscientização da preservação e da educação em prol da natureza” (P3)

“É a parte de conscientizar sobre a reciclagem, a separação do lixo, cuidar da Natureza, essas coisas” (P5)

Conforme já apontado anteriormente, conscientizar pode ser um verbo complicado, já que pode ter dois sentidos: 1) o de “levar luz” aos que não tem, como se o conhecimento fosse suficiente para que as atitudes e ações concretas em relação a questão ambiental se efetivem. Em outras palavras, como se os sujeitos não agissem corretamente porque não querem, não conhecem ou não se sensibilizam com as questões ambientais; 2) o que se “caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida” (LOUREIRO, 2012, p. 33).

Segundo Trajber e Mendonça (2006), quando a Educação Ambiental é compreendida como possibilidade de uma mera conscientização e sensibilização dos sujeitos, corre o risco de ser pensada abstratamente e fora de contextos e relações sociais específicas. Na perspectiva transformadora, a conscientização é um processo que se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Não é unidirecional, mas coletivo, com o mundo. Nós não conscientizamos ninguém, mas, enquanto

professores, podemos mediar nossos estudantes nesse processo de desalienação, proporcionando uma reflexividade sobre a realidade, fundamentada teoricamente:

Assim, a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas pedagógicas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas (LOUREIRO, 2007, p. 69).

Freire (1981) reforça essa ideia quando diz que a conscientização está baseada na relação consciência-mundo. Ela exige que a esfera da espontaneidade seja ultrapassada: da consciência ingênua para a consciência crítica. É preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação, em especial da educação escolar: “antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1981, p. 22). O autor ressalta que seria um erro compreender que a conscientização é uma simples “preliminar” da aprendizagem, porque, por si só, a aprendizagem é uma maneira de tomar consciência do real. Ou seja, “a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe” (TREIN, 2012, p. 316).

É preciso ressaltar que a compreensão dos professores em relação à temática ambiental precede a ação direta com os estudantes (TORALES, 2013). No caso da presente pesquisa, esse primeiro grupo de professores apresenta uma concepção mais naturalista da Educação Ambiental, já que seus objetivos estão associados ao conhecimento sobre a natureza e preservação de recursos naturais (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Loureiro (2004) lembra que em sua origem, a Educação Ambiental esteve muito associada aos setores “técnicos” da temática ambiental, o que acabou por prejudicar seu viés educacional, ou seja, seu *fazer propriamente educativo*, principalmente por conta da formação dos sujeitos responsáveis por ela nas instituições públicas.

Ainda, o caráter “educacional” esteve “subordinado à resolução de problemas ambientais vistos como finalidades pragmáticas, ou seja, como fins em si mesmos, sem qualquer crítica substantiva às relações sociais vigentes” (LOUREIRO, 2004, p. 14). Essas tendências consideravam satisfatórias as aquisições de conhecimentos técnicos e comportamentos ditos “corretos” para todos os tipos de sujeitos, desconsiderando as especificidades dos grupos que sofrem pelas desigualdades sociais e vivenciam diferentes modos de vida.

Nesse primeiro grupo analisado, os professores ignoram a interface das questões ambientais com a dinâmica social. Segundo Loureiro (2012) quando os problemas ambientais não estão articulados com a contextualização social, cultural, histórica, política e econômica resultam em uma visão de mundo dualista, ou seja, que dissocia as dimensões sociais e culturais, que como vimos é o que distingue os seres humanos dos demais animais (SAVIANI, 2003).

Existe um predomínio da racionalidade instrumental e técnica na inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar (TRISTÃO, 2004), mas há também situações em que se extrapola essa visão, como podemos perceber no caso do segundo grupo de professores, que parece compreender a relação direta entre as questões ambientais, sociais e culturais. Este grupo (P2, P6, P9) compreende a Educação Ambiental como um processo de reconhecimento das relações entre os seres humanos e a natureza, abrangendo a questão ambiental aos aspectos culturais, sociais e econômicos:

“Não só conhecimento dos problemas ambientais, mas os sociais e principalmente a conscientização do papel de cada indivíduo na sociedade” (P2)

“Como é que ele se relaciona com as questões culturais, trabalhistas, como ele se relaciona com as questões familiares, e até mesmo o ambiente” (P6)

Na primeira fala ainda percebe-se um viés moralista (LOUREIRO, 2012), uma vez que coloca como centro dos problemas ambientais as ações individuais dos sujeitos. Assim, é importante que se perceba que na perspectiva transformadora não se trata de aprender uma quantidade enorme de coisas e, sim, “pensar de outra maneira sobre os problemas que se apresentam no cotidiano, estabelecer vínculos e conexões para tornar significativo o processo de aprendizagem”¹⁶⁶.

Ainda, alguns dos entrevistados (P1, P6, P9) expressam uma noção de Educação Ambiental complementar a essas ideias, conforme observa-se nos depoimentos selecionados:

“Incentivar a valorização da cultura daqui que ainda resta” (P1)

“Hoje a gente tem que relacionar a questão social, econômica, porque você tem que ver a comunidade e o entorno dessa comunidade” (P6)

¹⁶⁶ Ibidem, p. 54

“A relação entre os seres humanos e o ambiente não como uma relação baseada nessa perspectiva dicotômica entre natureza e cultura, mas na perspectiva de integração” (P9)

Nesse terceiro grupo, os professores acrescentam a questão cultural e comunitária presente na Educação Ambiental, na perspectiva de que ela é *“um reflexo da visão de natureza e cultura” (P9)* que se tem. Aqui é possível perceber uma preocupação com a questão da relação com o entorno dos colégios, na perspectiva de uma valorização da cultura local. Segundo Loureiro (2012) é preciso educar a partir da problematização da realidade, não apenas como mero transmissor de conhecimentos, mas como mediador da prática social. Assim, é possível afirmar que a Educação Ambiental deve ser concebida e praticada de modo sempre contextualizado, para ter significado aos sujeitos envolvidos e não se tornar apenas inculcação de valores ditos “ecologicamente corretos”.

Concluindo, identificou-se que a concepção que os professores investigados apresentam da Educação Ambiental estão vinculados a uma perspectiva mais *convencional* ou *conservadora* (P1, P3, P4, P5, P7, P8), qual seja: uma educação individualizada e de culpabilização dos sujeitos pelas suas condições, que se pauta na mudança de comportamentos compatíveis com a preservação dos recursos naturais, induzindo a um padrão considerado correto de relação com a natureza.

Ainda, alguns deles apresentam uma perspectiva mais *popular* ou *emancipatória* (P2, P6, P9), que compreende a Educação Ambiental num processo mais amplo no qual sua meta não é somente a mudança de comportamentos, mas a ênfase da dimensão ambiental nas relações sociais. Todos os professores que se enquadram nesse grupo são da área do conhecimento das Ciências Humanas, o que pode estar relacionado as possibilidades que a área apresenta na identificação das relações entre as questões de ordens sociais, culturais e econômicas e as questões ambientais.

Nessa pesquisa, salienta-se que a Educação Ambiental é compreendida enquanto “práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza” (LOUREIRO, 2012, p. 28) e dessa forma seu conceito deve ser compreendido em sua complexidade, ou seja, deve ser considerado à partir das causas estruturais da crise socioambiental na qual estamos inseridos, reforçando a capacidade crítica do estudante. Assim, para além de um conceito fechado de Educação Ambiental, reitera-se que ela seja um processo que permita “repensar o sentido da vida e de

nossas relações na natureza e atuar politicamente em sociedade”¹⁶⁷. E para isso, há de se considerar a importância das motivações que estão por trás da adoção da Educação Ambiental na prática docente.

B) Motivações iniciais e objetivo central para a inserção curricular da Educação Ambiental

As motivações iniciais e o objetivo central para a inserção curricular da Educação Ambiental são fatores determinantes na concretização das práticas pedagógicas. Na abordagem da Educação Ambiental, Jacobi (2005) defende que o professor assume uma postura crítica quando também assume uma postura reflexiva sobre as questões da relação do ser humano com a natureza. Daí a Educação Ambiental entendida como uma prática político-pedagógica e, dessa forma, pode-se dizer que é uma opção do professor trabalhá-la em seu cotidiano.

Pode-se considerar que a inserção curricular da Educação Ambiental é um “decisão pedagógica” de cada professor (TORALES, 2006). E, por trás de toda decisão, há um arcabouço de motivações que estão permeadas por valores e circunstâncias nas quais os professores se embasam. Identificar essas motivações, nesse sentido, é conhecer os porquês de suas ações. No caso pesquisado as motivações foram classificadas em três grupos: a) preocupação com o futuro da Ilha; b) identificação com as questões ambientais, c) busca por uma sociedade melhor.

O primeiro grupo os professores, em geral, aponta para a preocupação com as gerações futuras (P1, P3, P4, P5, P6, P7), no que se refere ao acesso aos recursos naturais e as belezas da região, conforme podemos observar nos depoimentos:

“Reforçar a relação dos alunos com o espaço que vivem” (P1)

“A questão do futuro, a preocupação com a Ilha” (P3)

“Ajudar essas gerações que estão começando a preservar isso aqui” (P5)

“A questão da qualidade, não física, mas do bem-estar das pessoas. Como elas vão viver bem com a questão da poluição, do ar, do solo, da água” (P6)

¹⁶⁷ Ibidem, p. 52

Os professores demonstram que a preocupação com as questões locais os motiva para a adoção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas. Essa preocupação está atrelada provavelmente ao local e os atributos naturais nos quais a escola está localizada, o que não necessariamente aconteceria se a escola estivessem em um centro urbano, por exemplo.

Já no segundo grupo, é perceptível no depoimento de três professoras (P2, P4, P8), que suas motivações estão atreladas a identificação com a natureza: *“eu sempre gostei desde pequena da natureza” (P8)*, sendo esse um dos motivos para essa professora ter escolhido a área de Biologia para lecionar. A identificação com a natureza e com as questões ambientais são pontos importantes que interferem nas práticas pedagógicas, quando compreendemos a Educação Ambiental como uma opção de vida. Nessa mesma linha, uma das professoras aponta que é a própria motivação pela questão ambiental que a faz professora: *“o que me motiva a ser professora é justamente a questão ambiental” (P2)*.

No terceiro grupo está um professor (P9) que diz que o que o motiva é a questão do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, ou, nas palavras dele, a busca por *“uma sociedade mais livre mesmo, eu acho que a liberdade está em você controlar tanto os recursos quanto os usos deles e se responsabilizar sobre eles também”*. É importante, nesse contexto, que se perceba que as motivações dos professores que assumem uma posição mais crítica em relação a Educação Ambiental, como a do professor citado, tendem a incorporadas em sua prática profissional e explicitadas cotidianamente em suas ações pedagógicas, demonstrando *“suas próprias características identitárias”* (TORALES, 2013, p. 12). O professor se diz militante da educação, e nesse sentido demonstra que para ele, a Educação Ambiental é um ato político, uma forma de luta contra as mazelas da sociedade.

Nesse momento é importante também salientar que existem condições tanto operacionais (imposições administrativas, isolamento, entre outros) quanto ambientais (falta de material, de tempo, defasagem salarial, entre outros) que tem ação direta sobre a motivação dos professores (HAGEMEYER, 2004), conforme percebe-se na fala de uma das professoras:

“Quando estou motivada alguma coisa entrava. Ou chove, ou estou com o conteúdo muito atrasado, ou não tenho material suficiente, ou ainda não consigo liberação na escola” (P4)

As motivações e objetivos centrais que embasam o trabalho dos professores investigados em relação a Educação Ambiental estão atreladas, em grande medida, as maneiras como a concebem. Os professores que tem um conceito de Educação Ambiental mais conservador demonstraram que entre os fatores de motivação está a preocupação com as futuras gerações e mudanças de comportamentos. Já os professores que apresentaram uma concepção mais crítica de Educação Ambiental, apresentam motivações e objetivo central mais voltadas a identificação com as questões ambientais, compreendendo estas como cruciais às mudanças sociais.

Um dos professores atenta ainda em seu discurso para a questão da cidadania, quando explicita que um dos seus objetivos é “*Também torná-los efetivamente cidadãos*” (P9). É importante destacar que a escola precisa criar oportunidades para que os estudantes desde cedo experimentem o que significa ser ativo e crítico, solidário e democrático o que, nas palavras de Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 285), é uma maneira de exercer “a cidadania activa e não conformista e inimiga da injustiça”.

Sobre essa questão, Torales (2013, p. 7) ressalta que os documentos oficiais sobre Educação Ambiental e seus processos educativos “apontam a formação da cidadania como a principal função política da educação escolar”, principalmente sob a questão metodológica, já que o foco está no desenvolvimento de capacidades e competências. A autora ainda ressalta que partindo dessa premissa, há um foco nos conteúdos e nas disciplinas “como meios para que os estudantes do ensino básico possam desenvolver suas capacidades e constituir as competências consideradas essenciais para o exercício pleno da cidadania”¹⁶⁸.

Seguindo esse raciocínio, Jacobi (2003, p. 21) questiona mais a fundo como a Educação Ambiental se relaciona com a cidadania. Segundo ele,

Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

Assim, a Educação Ambiental relaciona-se diretamente aos valores que circundam na sociedade e, dessa forma, ela é um instrumento que pode possibilitar

¹⁶⁸ Ibidem, p. 8

um repensar sobre *que* cidadania queremos, já que, segundo Oliva (2002) atualmente é a partir da questão ambiental que ainda sobrevivem reflexões sobre como devem ser os modelos de desenvolvimento, quais relações sociais implicam na construção da realidade e quais as possíveis maneiras de se atingir a cidadania plena. Loureiro, Azaziel e Franca (2003, 12) corroboram com essa ideia:

Nas sociedades complexas da época moderna, a questão posta pelas compreensões emancipatórias de mundo é: a educação não pode ser apenas para tornar a pessoa apta para o convívio social e para o trabalho, segundo normas preestabelecidas, mas para formá-la como cidadã ativa, capaz de conviver em sociedade e, mais do que isso, de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver.

Nessa linha de pensamento, Gómez Freitas e Callejas (2007) ressaltam que para a educação participar verdadeiramente da construção de uma sociedade mais justa e da construção de uma nova cidadania¹⁶⁹, é necessário questionar o sentido restritivo empregado como sinônimo do ‘educativo’ e do ‘escolar’, da ‘aprendizagem’ e do ‘currículo’, da ‘formação’ e da ‘instrução’. Há necessidade de ampliar a concepção de educação, no sentido de se construir uma concepção mais integral. Nas palavras de Freire (1981, p. 21),

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

De maneira geral, os objetivos expostos nos discursos dos professores remetem a ideia de que a Educação Ambiental é voltada para a aquisição de comportamentos e valores voltados a preservação ambiental, mas, no entanto, sem questionar o que está no centro da problemática ambiental. Nas palavras de Teixeira e Oliveira (2008, p. 15), “sem questionar objetivamente os modos de existência que produzem os problemas ambientais e os problemas sociais e políticos inerentes à questão ambiental”. Importante destacar que um dos objetivos da Educação Ambiental, já definidos pela Política Nacional de Educação Ambiental em 1999, versam sobre o “desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos,

¹⁶⁹ A cidadania é, nessa perspectiva, compreendida como a realização do sujeito histórico (LOUREIRO, 2004).

psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999).

No caso da presente pesquisa, na busca pelo reconhecimento das motivações iniciais e objetivo central para a inserção curricular da Educação Ambiental e adoção desta nas práticas pedagógicas dos professores, conclui-se que ainda são marcados por uma tendência mais naturalista e conservacionista, apesar de um número significativo deles apresentarem também uma preocupação com a perda da cultural local. Entretanto, embora os princípios da Educação Ambiental numa perspectiva de transformação social estejam de certa forma incorporados aos discursos dos professores, ainda são pouco vivenciados por eles, o que não é exclusividade somente dos sujeitos dessa pesquisa. Segundo Guerra e Taglieber (2006, p. 11), essa fragilidade nas vivências da Educação Ambiental em uma perspectiva mais crítica “tem levado um grande número deles ao desenvolvimento de práticas pedagógicas tradicionais, numa visão muitas vezes naturalista ou utilitarista de ambiente”.

Dessa forma, entende-se que a busca da superação dessa forma atual de conhecer e de se relacionar com a natureza e com os outros, além de perpassar pelos sentidos que os professores atribuem a Educação Ambiental, implica em mudanças na escola que vão desde sua organização pedagógica (reuniões constantes, planejamento coletivo, relacionamento intenso e contínuo com a comunidade, etc.), perpassam as metodologias utilizadas (relação de diálogo entre professor e estudante, a realidade como eixo condutor, problematizações e pesquisa como princípio, etc.) e convergem na resignificação do próprio currículo – já que é por meio dele que se possibilita o pensar e caminhar interdisciplinar.

PARTE 2: A prática pedagógica da Educação Ambiental

Objetivo: Caracterizar como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos professores.

É crucial que vejamos o papel do professor como decisivo na potencialização da inserção curricular da Educação Ambiental na escola, que se “materializa” na forma como organizam e exercem sua práxis docente cotidianamente (TORALES, 2006; 2015). Assim, o planejamento das ações, os materiais de apoio utilizados, o

desenvolvimento das práticas pedagógicas de Educação Ambiental e os saberes e conteúdos envolvidos estão relacionados ao saber dos professores, visto como um saber social, já que estão intrinsicamente relacionados com a sua identidade e com sua experiência de vida (história profissional, relações com os estudantes e, principalmente no contexto desse estudo, com outros atores sociais – a comunidade local e as instituições que fazem parte da dinâmica comunitária).

Nesse contexto, nessa parte da análise dos dados empíricos pretende-se caracterizar com a Educação Ambiental está inserida na prática pedagógica cotidiana dos professores, procurando discutir como se dão as práticas pedagógicas, compreendendo que elas começam a se configurar no planejamento, perpassam pelos conteúdos e saberes envolvidos e cristalizam-se nas ações propriamente ditas.

A) Planejamento das ações pedagógicas e a inclusão da temática ambiental

Na presente pesquisa, o planejamento é entendido como a antecipação de um conjunto de ações elaboradas intencionalmente a partir dos conteúdos curriculares e dos objetivos que circundam a construção de conhecimentos pelos estudantes. Apoiando-se em Vasconcellos (2005), entende-se que o ato de planejar está carregado de intencionalidades que derivam da própria concepção de educação que se tem. Nesse sentido,

Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção/transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo¹⁷⁰.

É importante enfatizar que na Rede Estadual de Ensino do Paraná é garantido aos professores um espaço de aproximadamente 33% da sua carga horária semanal total para planejamento, chamada de *hora-atividade*. Ela é compreendida como um período de tempo reservado para estudos, avaliação, planejamento, participações em formações continuadas, devendo ser cumprida na

¹⁷⁰ Ibidem, p. 26

instituição de ensino em horário normal das aulas. Em instrução da SEED de 2015, sugere-se que os professores deverão cumprir a hora-atividade em dias específicos da semana, conforme o quadro que segue, a fim de que a formação continuada possa se dar nesses dias e reunir os professores das áreas:

QUADRO 21 - Organização da hora-atividade proposta pela SEED/PR

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- LÍNGUA PORTUGUESA - LEM (LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA)	- ARTE - EDUCAÇÃO FÍSICA	- HISTÓRIA - FILOSOFIA - SOCIOLOGIA - GEOGRAFIA - ENSINO RELIGIOSO	- BIOLOGIA - CIÊNCIAS	- MATEMÁTICA - FÍSICA - QUÍMICA

Fonte: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_sued.pdf

Ainda, a instrução sugere que nas escolas do campo, como é o caso das escolas da Ilha, a hora-atividade seja realizada de acordo com as especificidades das instituições, ou seja, de acordo com a disponibilidade dos professores, considerando o difícil acesso e o grande número de faltas dos docentes. Os professores sujeitos da pesquisa não conseguem realizar o planejamento com os colegas da mesma área, salvo algumas exceções, visto que há um número reduzido de docentes e os horários das aulas coincidem.

Como já colocado, o planejamento dos professores se dá a partir da elaboração de um instrumento chamado de *Plano de Trabalho Docente*. Nessa perspectiva, quando os professores foram questionados em relação ao planejamento das ações em Educação Ambiental, em primeiro lugar é importante destacar que percebe-se nas falas de alguns professores que, nos moldes da SEED, o planejamento é um trabalho árduo, principalmente no que se refere a elaboração do plano citado: “*Aqui tem que ser feito o planejamento aula por aula. Isso é novidade pra mim. Dá um trabalhão*” (P5). Um professor salienta que quando precisam entregar o Plano de Trabalho Docente “*começa uma maratona*” (P9). Segundo o professor, as vezes é preciso até inventar alguns conteúdos e os tempos de trabalho, “*porque o Plano de Trabalho Docente é o ‘real’ e o ‘vivido’, então não interessa se você ficou um mês no assunto porque rendeu um debate legal, você registra no livro o que tá no Plano de Trabalho Docente... fazer o que? Um dia você fala da galinha e outro da pena ué!*” (P9). Uma professora ainda traz que “é

humanamente impossível planejar com tantos detalhes e exigências em tão pouco tempo” (P6).

O planejamento docente realmente vem sofrendo um desgaste nos últimos anos, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 265). Isso se dá pelo fato do planejamento ser visto como mera burocratização, “o que gera uma situação na qual os professores fingem que planejam e escolas e diretorias de ensino fazem de conta que o planejamento ocorreu”.

As autoras entendem que o planejamento necessita ganhar um novo significado na vida da escola, já que constitui-se em um momento privilegiado de reflexão sobre as atividades didático-pedagógicas e de integração entre os professores e a equipe técnico-pedagógica. Dessa forma, “traduz-se numa atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando [...] conhecer, se apropriar e participar da construção do projeto educacional”¹⁷¹.

Sobre a construção coletiva do planejamento, tão crucial para as atividades que envolvem as questões ambientais que são interdisciplinares, todos os professores sujeitos da pesquisa afirmam que o planejamento *não* é coletivo, salvo uma delas que diz que, quando possível, planeja com seu irmão (P3) em casa, mas destaca que isso só acontece “*porque a gente é irmão mesmo*” (P7). Sobre essa questão, Torales (2006, p. 392) alerta que a relação entre os colegas de trabalho não ocorre somente em nível profissional e essa questão deve ser considerada quando refletimos sobre ao trabalho docente, já que “as atitudes pessoais dos outros docentes, dentro ou fora do espaço escolar, também servem como parâmetro, tanto positivo como negativo, para outros atores do grupo”. Especificamente na temática ambiental, o planejamento coletivo assume um papel importante, visto que não se trata “apenas de uma atitude a ser tomada no âmbito profissional, senão que uma postura que define pautas de comportamento pessoal e social”¹⁷².

Nos discursos de alguns professores (P1, P4, P5, P9) evidencia-se a questão da falta de apoio por parte da equipe técnico-pedagógica e do Núcleo Regional de Educação: “*Planejo sempre sozinha, não tem assessoria do núcleo, nem da equipe pedagógica da escola*” (P1). Sobre essa questão, Torales (2006) salienta que o apoio que os docentes recebem para desenvolver suas atividades é fundamental para efetivar determinadas propostas pedagógicas e potencializar sua atuação.

¹⁷¹ Ibidem, p. 266

¹⁷² Ibidem, p. 392

A autora destaca que, em relação ao apoio que os professores recebem ou deveriam receber para seu planejamento, há duas variáveis que precisam ser analisadas. A primeira é o *nível* do apoio, que pode ser interno (equipe técnico-pedagógica da escola) ou externo (entidade mantenedora, no caso a SEED e o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, ou outras instituições). Já a segunda se refere as *modalidades* de apoio, tais como:

Apoio *material*, no que se refere à distribuição de carga horária, estrutura física das escolas, recursos e apoio logístico, e apoio *pedagógico*, caracterizado pelo apoio direto às atividades pedagógicas e a formação continuada dos professores (TORALES, 2006, p. 385).

Na instrução da SEED sobre hora-atividade, definem-se responsabilidades tanto dos professores quanto das equipes técnico-pedagógicas, da direção e dos Núcleos Regionais de Educação, que deverão, além de garantir os espaços para os planejamentos e organizá-los, acompanhar e apoiar os professores nas suas necessidades. No caso pesquisado, segundo os depoimentos dos professores, percebe-se que não há apoio necessário, fato que prejudica ainda mais o trabalho dos professores que demonstram ainda certa fragilidade no que se refere a organização curricular por área do conhecimento.

De acordo com a maioria dos professores não há um planejamento específico para a Educação Ambiental, conforme podemos observar nos trechos selecionados:

“Eu não planejo atividades ambientais. Elas aparecem no cotidiano mesmo, das questões culturais também que trabalhamos e que acontecem aqui” (P1)

“Não faço um planejamento específico da área ambiental, mas o tema vai surgindo o tempo todo nas aulas” (P2)

“Essa questão vai entrando nos conteúdos, a gente encaixa” (P3)

“Não tem como abordar especificamente a questão ambiental porque ela está atrelada as demais questões da minha área” (P4)

“Em todos os conteúdos eu vejo o que dá para amarrar com as questões ambientais, mas não planejo especificamente as ações em Educação Ambiental” (P6)

“Não planejo especificamente, o tema ambiental surge nas aulas” (P7)

Na estrutura tradicional do currículo, por disciplinas, realmente não se sabe ainda muito bem onde podemos “encaixar” a Educação Ambiental, já que sua natureza é antidisciplinar (TRISTÃO, 2004). Nesse sentido uma professora destaca

que *“Por mais que Educação Ambiental não é um conteúdo disciplinar, é interdisciplinar, aí você tem que aplicar com o que você já tem de conteúdo”* (P8).

Como princípio da Educação Ambiental já anunciado em Tbilisi desde 1977, a interdisciplinaridade é vista como uma forma tanto de organizar quanto de construir conhecimentos, procurando relacionar todas as diferentes dimensões do que se estuda, a fim de superar a visão especializada e portanto fragmentada do mundo (FAZENDA, 2002). A condição essencial para compreendermos a interdisciplinaridade, nesse contexto, é admitir que a especialização do conhecimento traz consigo a precariedade na identificação das relações, que necessariamente precisam ser vistas de maneira não somente complexa, mas dinâmica e inter-relacionada, possibilitando o repensar as relações.

A entrada dos temas relacionados às questões ambientais no cotidiano escolar atualmente se dá por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou pela transversalização dos seus conteúdos (OLIVA, 2002; TOZONI-REIS, 2013). Em relação a forma, Tozoni-Reis et al. (2013, p. 7), comenta que há uma tendência em “cristalizar” a Educação Ambiental como interdisciplinar, trazendo o problema da secundarização dos conteúdos curriculares. Dessa forma, a autora defende que a interdisciplinaridade deve ser vista como uma organização curricular que supere a organização disciplinar, “no sentido dialético do que é superar: incorporar e ir além”.

Carvalho, I. C. M. (1998, p. 19) chama a atenção para esse fato, dizendo que “é preciso mudar as lentes - compreendendo as complexas interações entre os processos econômicos, políticos, históricos, biológicos e geográficos que estão gerando esses problemas”, o que não é uma simples tarefa, considerando que cada cultura/sujeito estabelece um tipo específico de relação com a natureza.

Loureiro (2012, p. 85) destaca que a interdisciplinaridade, em âmbito escolar, pode ser traduzida “como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modo de gestão, definição do projeto político-pedagógico etc.)”. A abordagem da Educação Ambiental de maneira interdisciplinar raramente acontece nas escolas porque sua realização depende de uma descentralização do poder e autonomia da escola (TRISTÃO, 2004), o que não é simples de ser rompido, uma vez que a escola está submetida ao sistema de ensino e suas burocracias.

Podemos dizer então que trabalhar interdisciplinarmente supõe um processo de interconexão entre saberes e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, ainda

que a interdisciplinaridade nas escolas não seja articulada no sentido estrito da palavra, Tristão (2004) destaca que ela emerge como possibilidade de fazer a articulação entre as disciplinas e permite um exercício de trabalho em equipe, situação que modifica um pouco as relações entre os envolvidos.

No caso pesquisado, o planejamento de maneira geral é um ponto que merece ser problematizado, visto que na Educação Ambiental, que exige uma postura interdisciplinar por parte do professor, não é planejada de maneira coletiva, mas “aparece” nas aulas de maneira espontânea. Dessa forma, sua inserção curricular não é garantida, o que gera uma dependência da posição pessoal, ou, nas palavras de Torales (2006), da decisão pedagógica de cada professor.

Ainda, a burocracia exigida na elaboração dos Planos de Trabalho Docente se torna ainda mais complicada nos colégios da Ilha, principalmente por dois motivos colocados por uma professora (P6): 1) lecionar para turmas diferentes e portanto conteúdos também diferentes: *“No continente você pega um ano só, tipo 6º ano, aí você pega quatro turmas desse mesmo ano e prepara todas as aulas iguais [...] Aqui não, aqui você tem que pegar todas as turmas, tenho cinco turmas diferentes”*; 2) e a organização curricular por área do conhecimento: *“E ainda, no continente, é por disciplina, da minha área de formação [...] aqui tem que abordar conteúdo que não é da minha área e tem que estudar muito”*.

Nesse sentido, considera-se fundamental problematizar essas situações, uma vez que na Educação do Campo, a organização curricular por área do conhecimento se deu primeiramente pela dificuldade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre tem um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. Nesse sentido, a ideia inicial era a de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade¹⁷³.

Esse tipo de organização curricular “propõe a constituição de uma forma integrada de planejar o processo educativo, pois exige espaços e tempos para um pensar coletivo dentro da escola” (RODRIGUES, 2010, p. 124). Assim, ela deveria caminhar na direção do próprio repensar do currículo da escola de educação básica

¹⁷³ O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi pensado nesses moldes.

e não apenas no sentido de um “agrupamento multidisciplinar visando promover algum diálogo entre docentes de disciplinas mais afins” (CALDART, 2015, p. 9), ou de “rearranjos curriculares que deslocam a referência das disciplinas” ou ainda “como uma forma de articulação de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares que mantém as disciplinas”. Nos colégios pesquisados o planejamento, como vimos, não é coletivo e a superação da fragmentação do ensino, tão crucial para as práticas pedagógicas da Educação Ambiental, se torna ainda mais distante. Considera-se que nesse cenário, é fundamental discutir o modelo curricular dos colégios investigados, qual seja, por área do conhecimento.

B) A organização curricular por área do conhecimento

É importante destacar que independente do modelo curricular assumido pela escola, ele “terá enorme repercussão no cotidiano do professor. É uma abstração sem muito cabimento pensar o trabalho docente fora dessa configuração” (VASCONCELLOS, 2011, p. 29). Com a organização curricular das escolas das Ilhas do litoral do Paraná essa situação não é diferente.

Ainda é recente a discussão sobre esse tipo de organização, ainda que ela já esteja prevista desde 1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁷⁴, que destaca no Art. 8 a incapacidade das disciplinas darem conta da compreensão mais abrangente da realidade, trazendo as áreas como uma possibilidade de interação:

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 1998).

A organização curricular por área do conhecimento tem como perspectiva a quebra da fragmentação do conhecimento, que, como vimos, não está presente somente na escola, mas na sociedade como um todo, por meio das exigências do próprio modo de produção capitalista. Essa fragmentação, que busca “isolar” os campos para aprofundar mais, não considera que a realidade não é despedaçada,

¹⁷⁴ Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

mas tem relações complexas que só podem ser compreendidas verdadeiramente se olhadas no todo.

Para Caldart (2015), esse tipo de organização curricular precisa ser ancorada em um projeto maior de transformação da forma escolar atual, em dois aspectos que são fundamentais:

A alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores¹⁷⁵.

No caso pesquisado, quando questionados sobre a organização curricular por área do conhecimento, os professores sujeitos da pesquisa admitem ter muitas dúvidas principalmente no que se refere a relação entre as disciplinas que compõe as áreas e em que momento podem abordar a questão ambiental, fato que justificam pelo insuficiente apoio recebido pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e pela própria equipe técnico-pedagógica dos colégios.

Os professores destacam que há pouco suporte para conseguir relacionar os conteúdos tanto à realidade dos estudantes quanto às outras disciplinas que compõe as áreas que lecionam. Uma professora ainda ressalta que a dificuldade pode estar relacionada *“a forma como nos foi apresentada a proposta de organização por áreas para a Ilha, muito vago, tudo muito no ar sabe” (P4)*.

A proposta para esse tipo de organização curricular nos colégios foi implementada à partir da Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas, já discutida nesse trabalho. Foi apresentada aos professores que trabalham nas ilhas no evento *Interilhas* em 2010, de maneira superficial e sem um aprofundamento sobre as implicações didáticas que traz, segundo os professores. Ainda, somam-se a falta de apoio do Núcleo Regional para sua efetivação e a dificuldade de adaptar a própria organização do planejamento das escolas, já que ela exige que se planeje de maneira integrada e coletiva, conforme orienta a proposta das ilhas.

Um dos depoimentos nos remete a contradição entre a proposta desse tipo de organização e a cobrança em relação ao planejamento vinda da SEED, demonstrando que as próprias mantenedoras não compreenderam ou ainda não

¹⁷⁵ Ibidem, p. 2

internalizaram as mudanças necessárias para a efetivação desse modelo curricular, conforme podemos observar no trecho selecionado:

“Você trabalha por área do conhecimento mas a SEED não entende isso. Então se você abre meu livro vai ver todo o conteúdo separado porque tem que aparecer assim. É desgastante, tira tua atenção de coisas que você poderia fazer melhor, que você poderia articular” (P9)

Não é tarefa simples modificar uma estrutura curricular quando se tem materiais de apoio do professores que estão organizados de maneira disciplinar. O professor ainda não está preparado para materializar a organização dos conteúdos por área do conhecimento e ainda não encontra materiais e, no caso investigado, nem apoio pedagógico e formação suficientes. Rodrigues (2010) sinaliza que a implementação de um currículo por áreas do conhecimento necessita de um processo intenso de formação continuada, para que possa desenvolver todas as suas possibilidades. Segundo o autor,

As áreas do conhecimento devem ser compreendidas muito mais na dimensão da docência, como uma forma de implementar processos interdisciplinares com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas do que, efetivamente, como forma de produção de conhecimentos científicos¹⁷⁶.

Grande parte dos professores (P1, P2, P4, P5, P8) falam da dificuldade em planejar não somente pela quantidade de conteúdos e pelas diferentes séries que lecionam, conforme já colocado, mas também pela dificuldade em relacionar as disciplinas que compõe as áreas, que não são da sua área específica de formação:

“Demora muito para planejar... dá trabalho... não gostei das áreas porque dá muito trabalho, tem que ver em cada disciplina e pesquisar onde pode encaixar” (P1)

“Eu me perco, não tenho conhecimento suficiente na área de química, ainda mais na relação com a Biologia” (P4)

“Encontro dificuldade sobre os conteúdos de geografia, tenho tentado estudar e pesquisar as possíveis relações” (P5)

“Me falta o conhecimento de química” (P8)

Essa é uma questão complicada porque a formação inicial dos professores das licenciaturas ainda se dá de maneira disciplinar. Há nesse sentido, lacunas na

¹⁷⁶ Ibidem, p. 21

formação dos professores, já “que normalmente ocorre a fragmentação do conhecimento disciplinar levando ou até reforçando concepções antropocêntricas e utilitaristas de ambiente” (GUERRA; TAGLIEBER, 2006). Os conteúdos das outras disciplinas, que a organização por áreas abarca, são contemplados de maneira superficial (CALDART, 2015).

Apesar das dificuldades relatadas, alguns professores dizem que se adaptaram tanto a essa nova configuração curricular que acreditam que não conseguiriam mais trabalhar de outra forma: *“agora eu não sei mais ver as disciplinas separadas” (P3)*. Ainda, um deles diz que essa organização vai ao encontro da maneira como acha certo abordar os conteúdos, como podemos perceber em seu depoimento: *“Sempre gostei de recortar menos possível essas áreas que são complementares e agregar mais” (P9)*.

De maneira geral, esse tipo de organização curricular traz embutida uma concepção de educação e de escola ligada a objetivos formativos mais amplos, ou, nas palavras de Caldart (2015, p. 10), “como princípio educativo e vinculando os conteúdos escolares com os conteúdos da vida”. Nessa perspectiva, a autora destaca que entre as potencialidades da opção por área, estão a “desestabilização de uma ordem dada e de desnaturalização de uma forma curricular (a disciplinar) que é histórica”¹⁷⁷, assumida como única possibilidade de se organizar o currículo.

No caso da Educação Ambiental, esse tipo de organização curricular pode potencializar a relação dos conteúdos com a prática social dos estudantes, uma vez que busca superar a fragmentação colocado pela disciplinarização, que configura-se portanto como “marcas simbólicas da fragmentação” (CALDART, 2015). Desta forma, um Plano de Trabalho Docente, nas escolas das ilhas, “não se efetivará se o professor simplesmente elencar conteúdos escolares sem considerar o diálogo com a comunidade” (PARANÁ, 2009, p. 33). A proposta das ilhas ainda destaca que, por conta disso, é fundamental que o professor “dedique constantemente uma parte do seu tempo-espço aula, exercido no ambiente escolar, para vivenciar junto com seus alunos os tempos-espços tradicionais dos ilhéus”¹⁷⁸.

Considera-se, nesse sentido, que embora ainda não seja totalmente compreendida e adota pelos professores investigados, a adoção dessa maneira de organizar o currículo pode contribuir para que as relações entre os saberes locais e

¹⁷⁷ Ibidem, p. 8

¹⁷⁸ Ibidem, p. 34

os saberes sistematizados possam dialogar, no sentido de favorecer uma compreensão maior da complexidade que envolve a questão socioambiental. Enfatiza-se que esse modelo de organização do currículo, se bem trabalhado, pode potencializar que a Educação Ambiental seja compreendida não somente a partir da interdisciplinaridade, mas a partir de outra maneira de pensar as relações dos próprios conteúdos sistematizados com a vida dos estudantes, dando subsídios mais consistentes para uma ações de transformação das realidades que vivenciam.

C) Materiais de apoio dos professores

Os materiais de apoio utilizados pelos professores para planejar as ações pedagógicas que envolvem as questões ambientais tem papel crucial, principalmente quando se constata que há uma defasagem no apoio técnico-pedagógico nos colégios e uma baixa oferta de cursos de formação continuada na área. Dessa forma, considera-se importante identificar quais são os materiais que os professores mais utilizam para seu planejamento.

Todos os professores sujeitos da pesquisa dizem que utilizam a *internet* como fonte primeira de informação sobre as questões ambientais e para ideias de atividades escolares que envolvem essas questões. Foram citados pelos professores: Artigos e periódicos (P1, P3, P4, P9), sites e portais educacionais com dicas de atividades e vídeos (P2, P4, P5, P7, P8). Ainda, alguns professores citaram livros da área ambiental (P6, P9), materiais da faculdade/pós-graduação (P6, P9), livros didáticos (P4, P7) e ainda, um deles (P1), citou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Sobre os materiais de Educação Ambiental, Torales (2013) alerta para o fato de que se exige que o professor tenha clareza na elaboração e execução dos objetivos educacionais que pretende alcançar, mas eles mesmos admitem ter dúvidas e muitas vezes apresentam uma “descrença nos programas oficiais” - considerando os livros didáticos também como parte desses programas. Ao considerarmos a Educação Ambiental nas escolas, pode-se dizer que o livro didático participa deste processo de modo bastante significativo, dada sua importância no ensino e na aprendizagem vivenciados por professores e estudantes (MARPICA; LOGAREZZI, 2010). No caso da Educação Ambiental, essas autoras

diagnosticaram em sua pesquisa que há várias deficiências encontradas nos livros didáticos como instrumento de apoio à sua abordagem no contexto escolar.

Um dos professores fez um depoimento interessante que nos remete a questão da interdisciplinaridade e a forma inversa com que os livros, de maneira geral, a percebem:

“Tem uns livros de história que vem um anexo que diz: intertextualizando ou interdisciplinaridade, por exemplo, ‘as pirâmides e a matemática’. Então a tal da interdisciplinaridade é o que? Você fazer um adendo, um paralelo, tipo um parêntese na parada ou você construir o conhecimento de uma maneira que relacione os conteúdos?” (P9)

É visível que grande parte dos livros, apesar de se esforçarem para fazer a “intertextualidade” citada pelo professor, não conseguem relacionar os conteúdos que trazem com a prática interdisciplinar. No contexto dessa pesquisa, entende-se que a interdisciplinaridade, se bem trabalhada nos próprios livros e materiais didáticos de maneira geral, pode potencializar o rompimento das barreiras da própria disciplina, não excluindo-as, mas indo além delas, procurando captar quais são as contribuições de cada uma dentro do assunto trabalhado.

Dois professores da área de Ciências Humanas II (História e Geografia) comentam que os livros didáticos não são suficientes para embasar o planejamento por dois motivos. O primeiro refere-se a falta de subsídios para relacionar os conteúdos com a realidade local: *“Não tem subsídio para acompanhar os conteúdos e muito menos a realidade daqui” (P9)*. O segundo refere-se a incoerência entre os conteúdos que os livros trazem e os conteúdos elencados na proposta adotada pelo colégio: *“Eles não batem com os conteúdos da Proposta Pedagógica Curricular... não são nem um pouco adequados” (P2)*.

Sobre essa questão, Teixeira e Oliveira (2008, p. 12) dizem que os livros da área de Geografia apresentam um maior destaque à temática ambiental, “embora a relação entre a sociedade e o ambiente esteja presente nos textos, pode-se caracterizá-la como uma perspectiva ainda reducionista”. As autoras ainda trazem que os livros de Biologia e Ciências apresentam mais questões pontuais sobre a questão ambiental, mas as tratam de maneira pontual e não relacionam as questões sociais.

Atualmente os livros didáticos trazem temas ambientais tais como: desmatamento, poluição, lixo, extinção de espécies, biodiversidade, aquecimento

global, mudanças climáticas, entre outros. O que falta é uma abordagem que possibilite que os professores e estudantes compreendam e se interessarem pela temática ambiental e isso só é possível se os temas estiverem de certa maneira imbricados com a prática social de cada realidade, em outras palavras, a partir de uma perspectiva local.

Somada a essa situação, especificamente na realidade das escolas do campo, os livros didáticos apresentam-se ainda mais descontextualizados, conforme destaca Zakrzewski (2004, p. 81): “a extensa maioria dos livros didáticos, recursos fortes nas salas de aula do mundo inteiro, advém de grandes centros urbanos e são de autoria de pessoas que desconhecem outras realidades”.

Desde 1994 a primeira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental já assumia a escassa produção e distribuição de materiais didáticos na área ambiental. No entanto, o programa traz como uma das suas missões a promoção e apoio na produção e na disseminação de materiais educativos e didático-pedagógicos, para todos os níveis de ensino, que contemplem as questões socioambientais locais e regionais. Ainda, propõe que seja estabelecido parceria entre o MEC e o MMA para aquisição e produção de material referente à temática ambiental, como impressos e audiovisuais, a serem distribuídos para todos os estados. Nessa mesma linha, a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) traz como uma das suas linhas de ação a “produção e divulgação de material educativo” e o “apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo” (BRASIL, 1999).

Reforçando essa ideia, as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental sinalizam a importância da produção e avaliação de materiais didáticos e pedagógicos a serem adotados pelos sistemas de ensino. Além disso, trazem o incentivo à “produção regional de materiais pedagógicos em múltiplas linguagens e suportes tecnológicos e que trabalhem conteúdos voltados para os biomas e para a realidade local, estadual ou regional dos estabelecimentos de ensino” e à “participação de professores e alunos na produção regional dos materiais pedagógicos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento a partir da práxis local” (BRASIL, 2012, p. 2).

No caso da Rede Estadual de Ensino do Paraná, conforme já mencionado, há uma série de materiais que visam subsidiar os professores na área, intitulados como *Cadernos Temáticos da Educação Ambiental na Escola*, os quais oferecem

subsídios teórico-metodológicos aos professores (artigos, sugestões de livros, filmes e sítios sobre as questões ambientais), com o intuito de dar sequência ao processo formativo dos profissionais. Ainda, destaca-se o programa *Escolas Interativas*, que teve uma versão desenvolvida em 2014 referentes ao tema da Educação Ambiental, caracterizada por ser uma plataforma de busca que reúne recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Nenhum desses materiais foi citado pelos professores investigados.

A Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná também se refere a importância da produção de materiais educativos e didáticos para subsídio dos professores na área ambiental. Sobre essa legislação, dos nove professores sujeitos da pesquisa, apenas um deles (P7) não a conhece. Dos que conhecem, apenas três (P2, P6, P9) disseram que já leram e se apropriaram de seu conteúdo. Todos os professores dizem que o documento foi apresentado no evento *Interilhas* e um deles (P3) diz que a diretora que estava na época no Colégio FV apresentou aos professores.

Em relação a legislação e aos documentos que orientam ações em Educação Ambiental, Teixeira e Oliveira (2008, p. 10) alertam que “a determinação de diretrizes para a inclusão da temática ambiental no ensino é apenas uma dimensão, insuficiente, para sua introdução da temática ambiental na formação do conhecimento”. Nessa mesma linha de raciocínio, Bauer e Guerra (2015) alertam sobre a importância dos professores se apropriarem das ferramentas de políticas públicas, e citam como exemplo o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que infelizmente, segundo os autores, ainda é pouco conhecida pelas escolas. Assim acontece também com a Política Estadual de Educação Ambiental no caso pesquisado.

Sobre as recomendações da Política estadual citada, de maneira geral, os professores que a conhecem demonstram descrença de que ela vá se efetivar no que se refere principalmente a questão das modificações dos espaços em sustentáveis, já que não há verba suficiente para isso:

“Sei que a lei diz que tem que arrumar os espaços físicos também mas acha que tem verba? [...] Acho difícil mudar alguma coisa” (P2)

“Vai ter que partir dos professores porque dinheiro não vai ter e temos outras prioridades aqui como a reforma básica das próprias salas” (P6)

“Não funciona na prática, até porque pra dar certo a escola tem que ter uma estrutura mínima necessária e nem isso temos” (P9)

Por outro lado percebe-se que há esperança de mudanças por apresentar caráter de obrigatoriedade e dessa forma os professores e as escolas possam realmente se comprometer com a questão ambiental, conforme o depoimento de uma professora: *“Sim, é perfeita! Torna a Educação Ambiental obrigatória no Paraná e quem sabe assim as coisas mudam” (P6)*. Apesar disso, alguns deles destacam que mesmo sendo obrigatória, *“até agora ninguém cobrou nada não” (P2)* e entendem que *“se é lei deveria ser fiscalizado” (P5)*.

Sobre a legislação que orienta as ações de Educação Ambiental no estado do Paraná, pode-se dizer que ainda não há conhecimento suficiente dos professores investigados. Nesse sentido, ainda que as políticas sejam importantes no sentido de direcionar as práticas pedagógicas cotidianas das escolas, é preciso reconhecer que *“elas também estão condicionadas a diversos outros fatores de influência que precisam ser considerados para que novas práticas pedagógicas se efetivem” (TORALES, 2015, p. 277)*.

Em relação aos materiais de apoio utilizados pelos professores, pode-se concluir que a internet é a principal fonte de busca, principalmente no que se refere a sites com sugestões de atividades e materiais audiovisuais que abordam questões ambientais. Como o acesso a internet nos colégios investigados é precária, os professores se queixam que faltam materiais de apoio para o planejamento, e também relatam a questão da falta de tempo, conforme argumenta uma professora:

“A gente não tem material suficiente pra trabalhar. Tem que pesquisar. Tem que preparar. Eu geralmente monto as aulas de noite. Chego, tem filho, janta, casa... quando sento no computador já está super tarde, já estou muito cansada” (P6)

Ainda que alguns professores tenham citado materiais de cunho mais científico, como livros e artigos na área da Educação Ambiental, os materiais são insuficientes e não dão o apoio necessário ao planejamento dos professores. Sendo assim, considera-se que é importante se atentar também para a seleção de conteúdos que abordam a questão ambiental e em que medida os professores conseguem abordá-los em relação a realidade local.

D) Conteúdos e saberes envolvidos

Oficialmente no Brasil, como vimos, as questões ambientais são inserida nos currículos a partir dos temas transversais, cristalizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1997). Entretanto, segundo Oliva (2002), antes mesmo dos PCN's a transversalidade da questão ambiental já estava evidenciada na escola, uma vez que elas já são transversais a vida como um todo e consequentemente aos objetos das disciplinas.

Teixeira (2008) considera que apesar da abordagem do conhecimento, na perspectiva da transversalização, enfatizar a transmissão de valores e desenvolvimento de atitudes, ignorando seu viés crítico, ela têm um papel importante na formação das ideias que os professores desenvolvem sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas, já que durante sua formação inicial conhecem e analisam esse documento e, além disso, nas escolas eles se configuram como material de apoio cotidiano ao professor.

No caso da presente pesquisa, quando questionados sobre quais conteúdos abordam as questões ambientais, percebe-se que há uma tendência em inseri-los de maneira transversal, conforme podemos observar em alguns depoimentos:

“Em todos os momentos ela perpassa minhas aulas” (P2)

“Essa questão entra em praticamente todas as aulas” (P3)

“Temos que amarrar de alguma forma, junto com os temas transversais. Vejo onde dá para encaixar” (P6)

“Eu tenho trabalhado a partir dos conteúdos estruturantes, então sempre que tem uma brechinha eu falo, abordo algumas questões da Educação Ambiental” (P8)

“O tempo inteiro tudo está imbuído. Uma coisa puxa a outra” (P9)

Sobre essa questão, Torales (2013) salienta que há forte tendência nas escolas de focar a Educação Ambiental como uma “dimensão” que “atravessa” o currículo escolar. Oliva (2002) contribui com essa ideia quando diz que não devemos compreender a transversalização como um artifício de estímulo para a inclusão de “alguma coisa” de Educação Ambiental nas diversas disciplinas. Nesse sentido, a autora defende os temas transversais desde que proporcionem um outro olhar sobre as disciplinas:

É preciso revelá-los e ampliá-los, o que por si só pode lhe dar novos e mais sólidos contornos com a contribuição das disciplinas, assim como, em contrapartida, a presença da questão ambiental significará um arejamento do universo escolar, estimulando as disciplinas a se reaproximarem da realidade, ampliando até mesmo seus repertórios¹⁷⁹.

Seguindo essa linha de pensamento, Torales (2013, p. 5) diz que essa possibilidade, que também pode estar aliada ao sentido da própria escola, necessariamente precisa de um conhecimento desses temas pelos professores de todas as disciplinas e, no caso específico da Educação Ambiental, é preciso que os professores “conheçam o tema e a linguagem ambientalista, a fim que de que possam criar pontos de conexão e debate em torno do assunto, considerando-a em toda sua complexidade”.

Na perspectiva crítica que embasa essa pesquisa, os conteúdos curriculares (sistemizados) são fundamentais e constituintes dos currículos, e nesse sentido há necessidade de uma definição clara de quais são os conteúdos da Educação Ambiental, se é que podemos dizer que ela tem conteúdo específico. Só que essa definição não é explorada, fato que, de acordo com Tozoni-Reis et al. (2013), abre espaço para práticas pedagógicas frágeis, superficiais e pontuais, ou seja, que caminham à margem do processo educativo escolar.

Diversos conteúdos apareceram nas falas dos professores quando questionados sobre quais deles abordam as questões ambientais, conforme podemos perceber nos depoimentos relacionados as áreas de formação dos professores, sintetizados no quadro:

QUADRO 22 – Conteúdos relacionados a temática ambiental por área do conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	DEPOIMENTOS/CONTEÚDOS
EXPRESSÕES CULTURAIS E ARTÍSTICAS	<i>“Questões culturais mesmo, manifestações artísticas dos nativos da Ilha (artesanato)” (P1)</i>
CIÊNCIA HUMANAS I E II	<i>“Grandes navegações até chegar na globalização. Relacionar os navios trazendo a mercadoria com o meio que eles vivem... globalização, capitalismo e meio ambiente” (P2)</i>

¹⁷⁹ Ibidem, p. 43

	<p><i>"No quarto bimestre tenho mais possibilidades nos conteúdos para trabalhar questões ambientais. Foram direcionados na Proposta Pedagógica Curricular a trabalhar questões locais, integração relevo e permanências, movimento histórico, social" (P3)</i></p> <p><i>"Revolução industrial, a questão do aumento da poluição pelas fábricas, e também um pouco da globalização" (P5)</i></p> <p><i>"Praticamente todos os conteúdos, tanto de história quanto de geografia" (P6)</i></p> <p><i>"Todos os conteúdos o tempo todo, sempre puxo para as relações da sociedade com a natureza" (P9)</i></p>
CIÊNCIAS NATURAIS	<p><i>"Estou trabalhando com química orgânica, vou falar do petróleo, sobre derramamento, o corpo humano, os sistemas humanos" (P4)</i></p> <p><i>"A questão do lixo, dos problemas ambientais tipo poluição, efeito estufa, etc." (P8)</i></p>

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Apenas uma das professoras (P7) diz que não há conteúdos específicos sobre a questão ambiental na sua área (Linguagens), apesar de ressaltar que seleciona *"textos que abordem essa questão e trabalho em cima deles, ou livros de literatura, ou propaganda, ou confecção de cartazes, enfim, essas questões vão entrando quando dá"*.

Especificamente na escola, inicialmente a responsabilidade da inserção da temática ambiental no currículo era de algumas disciplinas, destacando-se as Ciências e a Biologia e em menor medida a Geografia (KAWASAKI; CARVALHO, 2009; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015). Essa situação culminou, segundo esses autores, na ênfase dada a Ecologia, ainda que a Geografia tenha sido vista também como uma possibilidade de abordar as questões relativas a relação dos seres humanos com a natureza. Além disso, o caráter conservacionista das práticas pedagógicas vinculadas a área de Ciências da Natureza deixou seu legado as práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) dizem que para dar conta dos processos de ensino e aprendizagem, o professor necessita de conhecimentos e práticas pedagógicas que ultrapassem o campo de conhecimento que é especialista.

Nessa linha de pensamento, Trajber e Mendonça (2006, p. 177) afirmam que que as disciplinas principalmente de Biologia e Geografia são tratadas no âmbito formal de ensino como as maiores portadoras de temas e meios referentes à Educação Ambiental,

Seja em função da comum associação direta entre as representações sociais sobre ambiente e os conteúdos próprios de tais disciplinas, seja em função do envolvimento tradicional desses profissionais e de suas instituições representativas em assuntos que versam sobre a temática ambiental.

No caso pesquisado, enquanto uma das professoras (P5) da área de Ciências Humanas diz que nem sempre consegue fazer o diálogo com as questões ambientais, outros dois professores (P6 e P9) da mesma área dizem que não conseguem enxergar os temas ambientais desvinculados, demonstrando que compreendem que as questões ambientais estão diretamente relacionadas as relações sociais, conforme apontam os depoimentos:

“A questão ambiental está na base de todos os conteúdos da minha área. Estão implícitos. Alguns são mais específicos, outros apresentam uma abordagem mais ampla” (P6)

“Não tem como você fazer um recorte, uma separação de quais são os aspectos ambientais e quais são os aspectos sociais e até mesmo econômico. Eu não separo as coisas” (P9)

Apesar das principais temáticas trabalhadas pelos professores remeterem a questões que são consideradas “clássicas” desse campo, como a questão do acúmulo e separação do lixo, do consumo, do desmatamento, eles fazem referência de alguma maneira a realidade local, o que demonstra uma preocupação com as questões ambientais e culturais da região, como podemos perceber nos depoimentos:

“Conteúdos que ajudem a valorizar onde vivem e daí conseqüentemente cuidar do lugar, da natureza daqui” (P2)

“Procuro trazer mais na realidade do conteúdo, como os elementos afetam o dia a dia deles” (P3)

“Sempre procuro levantar questões relacionadas a questão ambiental da Ilha” (P4)

“Falamos muito sobre como as tecnologias atingiram a Ilha, tento puxar sempre os conteúdos para a realidade deles” (P6)

“Quem dera se desse tempo de trabalhar só com a questão ambiental, aqui da Ilha também... essa questão entra em praticamente todas as aulas” (P9)

Essa questão chamou atenção pelo fato de ser uma preocupação que aparece intensa nas falas dos professores, o que pode ser um apontamento de uma

perspectiva mais crítica de Educação Ambiental. Nessa pesquisa compreende-se que a transversalização, que é a maneira que se constatou que os professores incorporam a temática ambiental, pode possibilitar a aproximação entre o que é cotidiano (contexto social) e científico, ou seja, pode funcionar como uma ponte entre os conhecimentos que os estudantes trazem da vida e os conhecimentos escolares (sistematizados), já que, de acordo com Torales (2013, p. 4), “abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas”. Assim, podemos entender os temas transversais como uma exigência social, já que pode contribuir na identificação das necessidades culturais e educativas dos estudantes.

Os temas transversais podem ser vistos então como possíveis “janelas por onde as escolas dão sinal de si na comunidade” (GÓMEZ; FREITAS, CALLEJAS, 2007), dando sentido as conteúdos curriculares e percebendo-os como ricos instrumentos culturais na busca da aproximação entre os diferentes saberes. Nesse sentido é importante que o professor perceba que a transversalidade é um dever em todas as direções (TRISTÃO, 2004).

Assim, é fundamental relacionar os temas ambientais com questões que afetam o cotidiano dos estudantes, conforme identifica-se na fala de uma das professoras:

“Eu acho um artigo que fala sobre a Amazônia, trago para sala, o local e o global. Quais as semelhanças? Qual a leitura do impacto que acontece nesses ambientes? Fazer com que ele consiga ver e fazer uma análise crítica [...] Não adianta trabalhar descontextualizado. Uma indústria por exemplo. Como trabalhar se a gente não tem indústria na Ilha... ficam muito abstrato e eles não entendem nem se interessam de verdade. Então a gente tem que começar a trabalhar com a realidade deles pra depois passar para a indústria por exemplo” (P6)

Segura (2007, p. 96) alerta que é comum que quando pensamos na escola, automaticamente pensamos em disciplinas, em currículo. Entretanto, em um movimento de enfrentamento a essa questão, a pergunta que deveríamos nos fazer é: “como os conteúdos curriculares tratam da realidade?” e não “como inserir a temática ambiental nos conteúdos curriculares?” Quando se toma a realidade dos estudantes como ponto de partida e chegada, abrem-se possibilidades para que as temáticas sejam pensadas a partir das experiências, vivências e desafios vividos cotidianamente pelos sujeitos envolvidos, reorganizando a partir daí as ações didático-pedagógicas e os saberes escolares.

Alguns professores entrevistados dizem que *“o tempo é curto para muito conteúdo”* (P1), ou ainda que *“Como temos que dar conta de todo o conteúdo da lista do Projeto Pedagógico Curricular, não dá tempo de trabalhar com a Educação ambiental especificamente”* (P2). Torales (2013) destaca que a questão do tempo foi propulsor dos primeiros debates sobre as possibilidades metodológicas de inserção curricular da Educação Ambiental nos currículos escolares no Brasil, que optou, como já foi discutido, o modelo transversal, justamente pela característica de que ele perpassa todas as disciplinas sem “onerar” o tempo curricular.

Uma última questão que chamou a atenção em relação aos conteúdos foi a preocupação dos professores sobre a preparação dos estudantes para o vestibular. Houveram duas opiniões diferentes: uma que entende ser importante já que acredita que eles precisam ter opção para ficarem ou saírem da Ilha, e outra que percebe que essa preparação é muito distante da realidade e das necessidades dos estudantes. Interessante observar no diálogo destacado como se deu essa discussão:

- P3: *“Vou rasgar meu diploma a hora que me provarem que não temos que preparar alunos para o vestibular!”*
- P6: *“Mas a gente prepara automaticamente pro vestibular! É automático!”*
- P3: *“Eu quero que ele seja pedreiro, por exemplo, por opção, não porque não fez faculdade...”*
- P7: *“Não adianta eu querer trabalhar com conteúdo para vestibular se não é o que a comunidade daqui precisa”*
- P4: *“Os alunos nem querem fazer ENEM, vestibular... levamos na feira de profissões da UFPR, mas eles são acomodados. Muitos não querem sair daqui”*
- P9: *“Eu acho assim, você instrumentalizar o aluno pra ele entender como é que funciona o vestibular, é massa, mas você dar aula com a função de preparar para o vestibular aí eu acho que é outra parada. É uma escolha que não cabe a nós! As demandas vem deles!”*

Em geral é possível associar o conhecimento trabalhado no ensino médio às exigências do vestibular (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2008), como aponta um dos professores: *“as cobranças como vestibular, ENEM¹⁸⁰, enfim, você acaba sendo obrigada a trabalhar com aquele conteúdo porque eles vão ser cobrados a partir daquilo entende”* (P3). Segundo as autoras, é visível, nesse sentido, compreender a relação da organização curricular por disciplinas e a exigências do vestibular. Ainda, quando os professores focam o ensino na preparação para exames como esse,

¹⁸⁰ Exame Nacional do Ensino Médio

acabam por reduzir as possibilidades de dedicar mais tempo à abordagem da temática ambiental, que como vimos, ainda é vista como “algo a parte”.

Em relação a abordagem dos conteúdos que tratam da temática ambiental, pode-se concluir que no caso investigado a predominância é a transversalização, uma vez que eles “perpassam” os conteúdos de maneira geral e de certa forma estão associados a uma preocupação em relação tanto a conservação ambiental local quanto a valorização da cultura dos estudantes e da comunidade. Nesse sentido, compreende-se que é fundamental que sejam analisados de que maneira os professores abordam os saberes locais dos estudantes, já que na Educação Ambiental a realidade é o ponto de partida e chegada da práxis docente.

E) Abordagem em relação aos saberes locais

A valorização dos saberes locais que os estudantes detêm é fator decisivo na educação que visa a emancipação dos sujeitos (LOUREIRO, 2007; ANDREOLI, 2007; ZAKRZEVSKI, 2007). Trabalhar com a valorização dos conhecimentos que os estudantes possuem sobre o local onde vivem (modos de viver e aspectos ambientais), apresenta-se na Educação Ambiental como uma possibilidade de ampliação/aprofundamento da compreensão e do conhecimento a respeito do local que residem e das questões socioambientais presentes nesse contexto, na busca por um olhar crítico, pela participação social e por ações transformadoras.

Sobre a importância dessa valorização para a percepção da complexidade das relações que se estabelecem no contexto da Ilha do Mel, a proposta pedagógica para as escolas das ilhas orienta que

Os conteúdos escolares, orientados por elementos oriundos destes diferentes espaços coletivos, discutidos e vivenciados na escola, mediados pelo(a) professor(a), de forma contextualizada, se ampliam ao dialogar com conhecimentos e saberes tradicionais já construídos historicamente e presentes na cultura escolar – os saberes escolares (PARANÁ, 2009, p. 35).

Todos os professores, quando abordados sobre os saberes locais, afirmam que os estudantes “*tem uma riqueza enorme de conhecimentos*” (P9) e que eles tem “*aprendido muito com eles*” (P5). Os conhecimentos são relacionados principalmente

a aspectos ambientais (trilhas, formação rochosa, plantas medicinais e nativas), lendas e histórias da região, pesca, surf, entre outros.

Todos os professores dizem que abordam esses saberes em suas aulas, conforme vemos em alguns depoimentos:

“Sempre que possível tento abordar eles sobre o que sabem daqui” (P2)

“Os conhecimentos deles eu sempre abordo, como era, como está, como é que sua família, sua mãe fazia” (P4)

“Eu estimulo e eles vão falando” (P5)

“Abordo o tempo todo, sempre que dá, porque eles se sentem importantes, adoram” (P6)

“Eu tento abordar isso, sempre peço para eles falarem sobre a cultura” (P8)

“Os saberes locais dos alunos são abordados [...] sempre procuro partir deles para iniciar minhas aulas” (P9)

Nesse último depoimento percebemos que o professor, ao partir dos saberes dos estudantes para introduzir os conteúdos das áreas, demonstra uma visão mais abrangente dos processos de ensino e de aprendizagem, como também aponta a P5 e P6, demonstrando uma postura de humildade em relação aos processos de valorização desses saberes.

A maioria dos professores concorda que “os estudantes não tem mais interesse sobre os conhecimentos locais” (P1), “não valorizam isso” (P2), sendo que muitos deles “tem vergonha de serem filhos de pescadores [...] eles querem ser iguais aos de fora” (P1). Ainda assim, os professores apresentam uma preocupação quando sinalizam que “a escola deveria resgatar mas não consegue porque em casa esses valores já se perderam” (P1) e além disso uma professora comenta que já ouviu “eles falarem que esses conhecimentos não servem para nada” (P2).

Quando diz que parte dos saberes dos estudantes para iniciar suas aulas, um dos professores diz que acredita que “a educação se dá por meio da participação efetiva” (P9), demonstrando uma postura de abertura ao diálogo necessário a emancipação dos sujeitos. Zakrzewski (2007) diz que, ao adotar o diálogo em sua essência, a participação é consequência: a discussão no coletivo e a problematização constante sobre as situações da realidade podem estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos populares e aqueles já sistematizados.

Vasconcellos (2011) destaca também que nos currículos escolares existe muita ênfase no passado (conteúdos historicamente acumulados) e menos no futuro (projeto de vida e de sociedade). Alerta o autor que no presente, que é onde construímos nossas relações e vivências há menos ênfase ainda, ou seja, no cotidiano dos sujeitos que fazem parte da escola. Importante destacar que o conhecimento é compreendido nessa pesquisa a partir da pluralidades de saberes:

Aceitar a diferença, o desigual, admitir o dissenso é o primeiro passo para desmascarar estratégias que, em nome de uma pseudodemocratização dos saberes, homogeniza a cultura e o conhecimento e reprime o que não se coaduna com a racionalidade dominante, definida como a única possível de dar respostas a todas as questões (LOPES, 1999, p. 97).

Essa perspectiva aponta para o necessário diálogo entre os diversos tipos de saberes que circundam o cotidiano escolar, numa tentativa na qual “os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações, busquem seus determinantes e explicitem seus significados” (ARROYO, 2013, p. 30). Dessa forma, os saberes se tornam um saber social, que emerge desse *diálogo de saberes*, “do encontro de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada” (LEFF, 2001, p. 19).

Ainda nas contribuições desse autor, é importante que se compreenda que o diálogo se dá no encontro entre o conhecimento codificado das ciências com os saberes codificados pela cultura: um saber marcado pela diversidade de saberes e pela diferenciação dos sentidos do ser. Nesse sentido, Saviani (2003) destaca que o ponto de chegada da ação pedagógica não é a cultura popular, mas esta é o ponto de partida, porque se fosse ao contrário a escola não teria uma função necessária. Ou seja, a cultura popular se “desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações, práticas pedagógicas”¹⁸¹. Assim, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”¹⁸², para que os sujeitos possam, a partir de sua apropriação, “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”¹⁸³. Dessa forma, o diálogo de saberes se produz e se ressignifica no encontro de identidades (LEFF, 2001, p. 19).

¹⁸¹ Ibidem, p. 80

¹⁸² Ibidem, p. 14

¹⁸³ Ibidem, p. 80

Destaca-se no contexto dessa pesquisa que o diálogo de saberes se apresenta como uma possibilidade real de efetivação da Educação Ambiental no espaço escolar, na perspectiva crítica, visto que os saberes dos estudantes e da comunidade são abordados no seu cotidiano numa tentativa de esforço dos professores em fazer com que os estudantes reconheçam e valorizem sua cultura. Teixeira e Oliveira (2008, p. 5) destacam que a questão ambiental, nesse sentido, exige uma complexidade com a qual o “conhecimento científico e a sua organização no sistema de ensino, que o reproduz, não foram ainda capazes de incorporar, apesar das tentativas de institucionalização da educação ambiental”. Apresenta-se assim, uma necessidade emergente de se compreender como esses saberes podem dialogar com ações escolares concretas de Educação Ambiental, uma vez que há de se estabelecer uma articulação entre conteúdo e forma nos processos educativos (SAVIANI, 2003), para que efetivamente se possa se aproximar a teoria da prática.

F) Práticas pedagógicas de Educação Ambiental

As práticas pedagógicas realizadas nas escolas dizem muito sobre as possibilidades efetivas da inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Tozoni-Reis (et al. 2013, 2014) observa que as iniciativas no processo de inserção da questão ambiental na escola não se configuram como uma tarefa fácil, já que muitos estudos indicam que as práticas pedagógicas tendem a se apresentarem fragmentadas, pontuais e prático-utilitaristas. Jacobi (2003, p. 198) contribui com essa questão quando fala que há o risco de cair na simplificação da Educação Ambiental e nesse sentido ela enfrenta um grande desafio de “superar uma relação pouco harmoniosa entre indivíduos e o meio ambiente através de práticas pedagógicas localizadas e pontuais”. Nos colégios investigados percebeu-se atividades mais fragmentadas mas também algumas que apontam para uma perspectiva mais crítica, conforme veremos agora nas suas categorizações.

As práticas pedagógicas de Educação Ambiental que os professores realizaram/realizam podem ser caracterizadas a partir de três perspectivas. A *primeira* está relacionada aos conteúdos e informações sobre os problemas ambientais, conforme observamos nos trechos selecionados:

“Fizemos a identificação dos biomas e regiões (mapas) [...] peguei os mapas da mapa atlântica de vários anos [...] e fizemos uma comparação da devastação” (P3)

“Fiz uma recente agora sobre a dengue. Porque nós estamos vivendo uma epidemia, então vieram os agentes comunitários aqui na escola conversar com os alunos, mostrei para eles os focos da Ilha” (P4)

Neste caso é possível observar que os professores consideram que a abordagem dos conteúdos e a aquisição de informações sobre os problemas ambientais já se configuram como ações de Educação Ambiental, o que remete a uma visão simplista da mesma. Segundo Guerra (2008, p. 3) essas ações devem se dar para além da aquisição dos conhecimentos conservacionistas e sobre os problemas ambientais, já que essas acabam por desconsiderar “o ser humano e as relações sociais, o que caracteriza uma abordagem tradicional da EA”. O autor salienta ainda que essa abordagem mais tradicional ou conservadora, pode ser representada de diversas maneiras, como por exemplo no incentivo a reciclagem de resíduos das escolas, muitas vezes divulgada pela mídia como uma das únicas soluções do problema da grande quantidade de resíduos gerados, “sem problematização e reflexão sobre a produção dos bens na sociedade capitalista, diminuição dos padrões consumo, desperdício, justiça social, conservação ambiental e a qualidade de vida”¹⁸⁴.

Ainda nesse grupo, outra questão importante levantada pelos professores está relacionada a falta de tempo, numa perspectiva de que a Educação Ambiental é “algo à parte”, fora do currículo, conforme observamos no depoimento: *“tem atividades como o Halloween, Festival da primavera... ocupam muito tempo e deixei o conteúdo de Educação Ambiental de lado” (P1)*. Nessa mesma perspectiva, um dos professores alerta que quem percebe a Educação Ambiental dessa forma é a própria equipe técnico-pedagógica: *“eles dizem que você pode fazer o que quiser, tua composteira, a agenda 21, o que for, mas que primeiro tem que dar conta do teu conteúdo. Ou seja, isso aí é visto como uma coisa por fora, uma coisa extra” (P9)*.

Nesse momento é importante salientar que as atividades que ocorrem “fora” do currículo, conhecidas como *extracurriculares*, para Saviani (2003) só fazem sentido se enriquecerem as atividades curriculares, que devem sempre ser “nucleares”, como vimos. Segundo Oliva (2002, p. 44) a inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar tem mais efetividade quando se dá por intermédio

¹⁸⁴ Ibidem, p. 3

das disciplinas - ou no caso pesquisado, pelas áreas do conhecimento – e não como um tema excepcional ou extracurricular:

O esforço vai na direção de trabalhar para que as disciplinas não incluam burocraticamente conteúdos de meio ambiente nas suas aulas só para “cumprir tabela”. O objetivo é encontrar nas disciplinas contribuições efetivas que elas podem dar, a partir de sua própria natureza, para o entendimento, a ampliação e o enriquecimento da questão ambiental, de modo que isso se dê sem que o professor de qualquer disciplina tenha de fugir do seu programa, sem ferir sua autonomia.

A *segunda* perspectiva identificada nas práticas pedagógicas dos professores relaciona-se a mudança de comportamentos individuais, ou seja, a Educação Ambiental é vista a partir da mera aquisição de hábitos individuais corretos em relação a ação humana sobre o meio ambiente, conforme observa-se nos depoimentos:

“Realizei essa semana uma abordagem em relação a poluição ambiental, destacando os tipos de poluição existentes e enfatizando o problema do acúmulo do lixo e da importância de mudarmos nosso comportamento sobre a separação do lixo e também a não jogar lixo por aí, nas trilhas e nas praias” (P7)

“Tento conscientizar eles sobre as pequenas ações do dia a dia, como economizar água, luz, recurso, separar seu lixo certinho” (P8)

Teixeira e Oliveira (2008, p. 16) também diagnosticaram em sua pesquisa essa questão e corroborando com as ideias das autoras, percebeu-se também no caso investigado que as práticas pedagógicas educativas desenvolvidas são em sua maioria voltadas a aquisição de comportamentos e construção de valores voltados à conservação da natureza, “sem questionar objetivamente os modos de existência que produzem os problemas ambientais e os problemas sociais e políticos inerentes à questão ambiental”. Nesse sentido, as principais críticas relativas as práticas pedagógicas de Educação Ambiental se dão em torno desse caráter instrumental, ou, nas palavras das autoras, pela sua distância em “relação discussão dos fundamentos políticos e teóricos da mesma, assim como a sua prática através de iniciativas de caráter aplicativo ou instrumental, afastando-a de uma abordagem socioambiental do meio ambiente”¹⁸⁵.

Sobre essa questão, Kawasaki e Carvalho (2009, p. 145) refletem que esse caráter instrumental da Educação Ambiental pode ser considerado um legado do

¹⁸⁵ Ibidem, p. 2

campo ambiental, “associado às tendências pedagógicas tradicionais dentro da escola, tomou a forma de uma EA de caráter normativo, resumindo-se a um conjunto de regras daquilo que se deveria ou não fazer em relação ao meio ambiente”.

Nesse mesmo contexto foi possível perceber ainda que há uma tendência de se trabalhar com *aulas de campo* e *interação com a comunidade* quando se pensa em atividades de Educação Ambiental, no intuito de observar a realidade e trazer os conteúdos para a sala de aula, conforme os depoimentos:

“Nós fomos fazer a observação da Ilha, observar as encostas que tá cheio de lixo e coletar lixo” (P2)

“Fizemos cartazes [sobre a dengue] e saímos pela comunidade” (P4)

“Fiz aulas de campo, expliquei pra eles que de repente você vê uma sujeira na árvore mas aquilo tem uma função ali, um ser vivo, então não compete você ficar arrancando, destruindo” (P8)

Aqui cabe destacar que, ao valorizar as práticas pedagógicas de interação com a natureza, como é o caso das aulas de campo, os professores transpõem os muros e permitem-se vivenciar, junto com os estudantes, outros contextos de aprendizagem que transgridam o espaço/tempo da escola (TRISTÃO, 2004). Dessa forma, podemos entender que essa tendência que os professores apresentaram em possibilitar aos estudantes vivências com o local onde residem, ainda que não seja a ideal já enfocam em grande parte as questões naturais somente, já é um indicativo de proximidade com a realidade dos estudantes que pode favorecer ações posteriores mais significativas. Sobre essa questão, Lima, Rocha e Guerra (2003, p. 147) alertam que quando as atividades apresentam situações reais ou simuladas, oportunizam “a vivência e a interiorização de conceitos científicos, habilidades atitudes e valores relacionados às questões ambientais”, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Apesar desse panorama apresentado, na *terceira* perspectiva identificou-se atividades que de alguma forma remetem a realidade vivenciada na Ilha e a compreensão da complexidade dos problemas ambientais, conforme observa-se nos trechos selecionados:

“Fizemos um resgate cultural [...] umas entrevistas com os mais antigos sobre lendas das Ilha [...], manifestações artísticas dos nativos, o artesanato. Trabalhamos também o impacto ambiental porque a gente teve aqui na Ilha

mesmo um caso de uma dona de um terreno que tinha muitas árvores e ela limpou, cortou tudo... não tem fiscalização.... Foi impactante” (P1)

“Fizemos um vídeo com os alunos do 8º ano, que filmaram observando a natureza, falando um pouquinho da história, mostrando os pontos turísticos, a natureza daqui, enfim, mostrando a realidade. Agora em cima dele vamos aprofundar as questões ambientais” (P5)

“Trabalhei com o sexto ano a questão do lixo. Fiz eles refletirem que não adianta separar, não jogar no chão, etc., tem que diminuir o consumo, não pode entrar tanto lixo aqui na Ilha. Não adianta separar, o lixo vai estar forrado de lixo. Evitar de gerar, de consumir produtos com muita embalagem” (P6)

“A gente ia fazer um documentário sobre a cultura da Ilha em conjunto com outros professores, mas não deu certo. Seria o olhar do nativo sobre a Ilha do Mel. O projeto que trabalhamos era sobre o Manguezal, sobre os impactos que trazia para a natureza aqui da Ilha” (P7)

“Todas as minhas atividades estão voltadas para a gente pensar a relação entre ser humano e ambiente. O que eu tento fazer é que os alunos tenham o mínimo de visão crítica a respeito dessas questões. Tipo, da onde vem o que e como vem, o que eu visto, como as coisas existem” (P9)

Como vimos, a Educação Ambiental, na perspectiva da transformação social, tem como ponto de partida e chegada a realidade dos estudantes, ou seja, sua prática social. Assim também orientam os princípios da Educação do Campo, quando trazem que essa abordagem pode ser considerada uma dívida histórica que a educação tem com os povos do campo, uma vez que, seja pelas políticas da educação ou mesmo pelos próprios livros didáticos, sofreram e ainda sofrem pressões que procuram “enquadrá-los” aos moldes da vida urbano-industrial, negando suas culturas e necessidades locais.

No caso da presente pesquisa, não é possível dizer que existe um modelo didático explícito para trabalhar as questões ambientais. Torales (2013, p. 13) destaca que é preciso considerar “um modelo didático explícito, capaz de guiar o processo de intervenção educativa”, o que exige que sejam criadas novas estratégias didáticas, ainda que fundamentadas nos modelos pedagógicos existentes. Alerta Garcia (2015) que é visível a falta de modelos didáticos para a Educação Ambiental, fato que, segundo Torales (2015, p. 276) pode justificar “o predomínio de certo ativismo, sem clareza em relação aos objetivos e aos resultados dos progressos na formação dos sujeitos”.

Segundo Garcia (2015) há ainda muita resistência na mudança das práticas pedagógicas de Educação Ambiental por quatro motivos: 1) o “peso” tradicional do ambiental na Educação Ambiental, já que seu desenvolvimento sempre esteve

ligado aos problemas ambientais e respostas sociais aos mesmos; 2) o “conteúdo” da Educação Ambiental, já que não são verdades absolutas sobre os problemas ambientais que precisamos “descobrir”, mas verdades relativas; 3) educadores oriundos do campo da ciência ambiental e não educacional, o que traz como consequência uma tendência de um perfil ativista; 4) a prática da Educação Ambiental é fortemente influenciada por instituições nas quais predominam modelos de intervenção tecnológica baseados na eficiência, na obtenção de resultados imediatos e facilmente mensuráveis.

No caso da presente pesquisa, pode-se concluir que as práticas pedagógicas da Educação Ambiental tendem a se dar pela inserção de conteúdos que abordam as temáticas ambientais, ainda que em alguns casos haja uma preocupação com as questões locais. É possível dizer que na terceira tendência apontada os professores, apesar de não explicitarem um modelo didático único, proporcionam atividades escolares de Educação Ambiental que partem da realidade dos estudantes e se preocupam com a valorização do entorno (aspectos naturais e culturais), ainda que não se tenha conseguido avançar na formulação de ações concretas de transformação social. Nessa linha de pensamento, Jacobi (2003, p. 190) diz que a produção de conhecimento pela escola e na escola necessariamente precisa contemplar essas inter-relações do meio natural com o social,

Incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, as ações podem ser vistas como potencializadoras de um projeto maior que contemplem o envolvimento com a comunidade e a formulação de estratégias de fortalecimento comunitário, contribuindo para um desenvolvimento comunitário local. Nesse sentido, é importante que essas ações comecem a ser avaliadas, para que se perceba em que medida devem ser modificadas para potencializar essas questões apontadas.

G) Avaliação das práticas pedagógicas da Educação Ambiental

Na Educação Ambiental a avaliação é algo complexo pois exige que se avalie as várias etapas que compõe as ações escolares. Loureiro e Mattos (2011) afirmam que a avaliação é um dos princípios básicos da Educação Ambiental, mas ainda uma de suas principais lacunas, já que existem muitas dificuldades em avaliar como são as repercussões das atividades no dia a dia dos sujeitos envolvidos no processo.

Uma das conclusões da pesquisa que os autores realizaram apontam para o fato de que as formas de avaliação tradicionais, que abordam as atividades de forma isolada e independente, não cabem à Educação Ambiental e ainda seus “resultados” dificilmente apresentam relação direta com uma única atividade, já que a Educação Ambiental é processo e não ação pontual. Carneiro (2006) contribui com essa ideia quando diz que a avaliação em Educação Ambiental, por ser processual e contínua, deve se pautar nas evidências das mudanças de atitudes e ações pelos estudantes e pela sua capacidade de análise e tomadas de decisões quanto ao meio que vivem, especialmente o entorno imediato.

Em relação a avaliação das atividades de Educação Ambiental realizadas pelos professores da presente pesquisa, no que se refere a mudança de atitudes dos estudantes, somente dois deles comentam:

“Percebo mudanças nas pequenas coisas... sobre por exemplo o papel. Esses dias amassei um papel pra jogar fora e uma aluna me cobrou, dizendo que estraga as fibras para reciclar... lembrou que havíamos trabalhado com isso. Uma pequena sementinha que ficou” (P2)

“Eu considero que é difícil avaliar essa questão. Por que eu acho complicado considerar o rendimento dos estudantes. Oralmente eles sabem, eles sabem dos problemas ambientais daqui e das ações erradas que fazem em relação ao meio ambiente. Mas não consigo perceber nas atitudes do dia a dia se mudaram mesmo” (P9)

Depresbiteris (2002, p. 78) alerta para as limitações e a complexidade do processo de avaliação em Educação Ambiental no sentido de que ela deve cumprir um novo papel: “o de auxiliar o aluno a identificar o significado de seu aprendizado”. Segundo autora, uma das principais dificuldades está no fato de considerar o que seria certo ou errado. Uma alternativa seria refletir sobre os critérios que adotamos, que deve considerar não somente o conhecimento,

Mas sobretudo as práticas pedagógicas realizadas, e que o maior investimento da avaliação deve ser o de evitar que se ditem verdades predeterminadas, como as informações de que não se deve jogar lixo no chão, derrubar as árvores etc.¹⁸⁶

Sendo assim, a autora continua dizendo que o foco central da avaliação em Educação Ambiental deveria ser a de verificar se as ações desenvolvidas estão provocando alguma melhoria na vida dos próprios estudantes e da comunidade na qual ele está inserido.

Sobre a aceitação dos estudantes em relação as atividades que envolvem as questões ambientais, os professores se dividem em duas opiniões. Um grupo (P2, P3, P5, P6) diz que os estudantes não se interessam muito por essas atividades, destacando que o motivo é a falta de entendimento sobre a questão das restrições impostas pelas Unidades de Conservação:

“Os alunos criticam a questão de não poder construir, ir e vir aqui. Então não se interessam muito pelas questões ambientais daqui, porque aqui é uma zona de proteção, sempre problematizo essa questão, de como essas áreas são fundamentais. Mas eles não consideram que fazem parte disso” (P2)

“Eles criticam o tempo todo as questões de política aqui da Ilha, mas não tem vontade e não procurar mudar” (P3)

“Porque não entendem o que acontece. Por exemplo, as famílias cresceram e eles não podem aumentar as casas, então é muito pouco o espaço que sobra para eles” (P6)

Outro grupo (P1, P4, P7, P8, P9) diz que eles gostam quando as atividades abordam a questão ambiental, não por conta da temática em si, mas pelo caráter mais dinâmico e participativo que elas proporcionaram:

“Eles gostaram porque as atividades foram bem dinâmicas; saímos, entrevistamos pessoas... porque gostam de passear” (P1)

“Eles gostam... quando eles podem expressar seu conhecimento, o que sentem, nem que seja de raiva, de estar a favor ou contra” (P4)

“Eles gostam, discutem, se envolvem” (P7)

Depresbiteris (2002, p. 80) ajuda a pensar essa questão dizendo que a “reciprocidade dos educandos pode ser percebida pelo grau de envolvimento e

¹⁸⁶ Ibidem, p. 80

participação nas atividades de preservação do meio ambiente”. No caso pesquisado, a participação dos estudantes e da comunidade nos processos escolares ainda se apresenta fragilizada, fato preocupante para a efetivação da inserção de uma Educação Ambiental nos currículos dos colégios que parta de uma perspectiva transformadora.

PARTE 3: A dimensão comunitária da escola

Objetivo: Identificar como se dá o envolvimento dos colégios e dos professores com as comunidades.

Ao fazer parte de uma realidade comunitária, caracterizada por uma cultura específica, a escola deve dialogar com a comunidade. É nesse sentido que considera-se o fortalecimento da dimensão comunitária da escola como uma alternativa para que os povos do campo (como é o caso dos ilhéus) se percebam e se fortaleçam enquanto coletivo, enfrentando a falta de reconhecimento e valorização de sua cultura, em especial a partir do espaço escolar (LOUREIRO, 2007; TRISTÃO, 2004). Segundo Zakrzewski (2007), é na ação conjunta da escola com a comunidade que se favorece o desenvolvimento social, e nesse caso é importante lembrar que a participação da comunidade na escola pode ser entendida e aplicada de diferentes maneiras.

Se o objetivo é contribuir com o desenvolvimento comunitário local, como se discute nessa pesquisa, por exemplo, ela é vista como um *dever* do desenvolvimento, “considerando que não se pode transformar nem melhorar a realidade sem que os agentes da sociedade estejam conscientes das mudanças e que se comprometam com ela” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 87). Nesse cenário, podemos dizer que a Educação Ambiental, por meio da participação, possibilita que os sujeitos se apropriem dos instrumentos necessários para repensarem sua relação com a natureza, consigo mesmo e com o outro:

Ao valorizar as práticas pedagógicas de interação com a natureza, transpõe os muros das escolas e vivenciam outros contextos de aprendizagem que transgridem o espaço/tempo da escola. Ou seja, criam-se estratégias de compreensão da realidade complexa, aberta à imprevisibilidade e à interdependência e da racionalidade ambiental (TRISTÃO, 2004, p. 53).

Nesse contexto, nessa parte da análise dos dados empíricos apresenta-se a discussão de algumas questões que emergiram quando os professores foram convidados a falar sobre a relação da escola com a comunidade e também sobre as Unidades de Conservação e a própria comunidade como espaços educativos (LOUREIRO, 2012).

A) Relação escola e comunidade

É crucial que as escolas que se localizam em regiões como a Ilha do Mel, que apresentam-se em situação de vulnerabilidade socioambiental, procurem promover um envolvimento efetivo com a comunidade, uma vez que “fragiliza-se a ação escolar e o potencial de resultados na formação dos estudantes” (TORALES, 2015, p. 278) quando se nega ou mesmo quando não se valoriza essa aproximação. Sobre a relação com as comunidades, desde o início da inserção no campo percebeu-se que não há participação da comunidade em nenhum dos colégios, situação que foi confirmada na triangulação da coleta de dados (observações realizadas, nas entrevistas e nos grupos de discussão). Os trechos selecionados apontam o olhar dos professores sobre essa situação:

“Participação zero [...] não querem se envolver” (P1)

“Convoca, chama reunião, eles não vem” (P4)

“Não adianta chamar, mandar bilhete, ir na casa. Pelo pouco que percebi é uma relação bem superficial” (P8)

“A escola e a comunidade são muito distantes, não tem relação nenhuma, participação também não” (P9)

É importante destacar que a família tem papel preponderante quando se trata da relação entre a escola e a comunidade, visto que se configura como o grupo primário na inserção das crianças e adolescentes na sociedade (normas e regras sociais) e na transmissão de valores para se viver nela:

A família dos alunos, como parte desse contexto social e representante do contexto comunitário imediato à escola, exerce, por sua participação ou mesmo por sua omissão ao processo escolar, um determinado grau de influência sobre o trabalho dos docentes. Nesse sentido, a relação com os pais representa uma outra demanda importante, somando-se às demais

tarefas cotidianas que pressupõe a ação dos professores (TORALES, 2006, p. 394).

A relação que se estabelece entre a escola e as famílias se torna portanto um espaço de aprendizagem para ambos. Por isso, estratégias escolares que possibilitem um ambiente favorável a participação da família no processo de aprendizagem se torna fundamental, não somente no que se refere ao acompanhamento da situação escolar dos filhos, mas na tomada coletiva de decisões sobre a organização e as práticas pedagógicas. Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 281) refletem que “uma escola promotora destes valores considera todos os aspectos da sua vida e as relações com a comunidade e reconhece o apoio e a cooperação dos pais e familiares”.

Uma das professoras comenta que a comunidade vê *“A escola e os professores como inimigo... só vem na reunião para reclamação [...] não vem para apoiar, ajudar”* (P1). Sobre esse desinteresse, outro professor complementa quando diz que *“A escola é vista somente como um local para mandar os filhos, um alojamento”* (P3).

Entretanto, embora se apresentem descrentes com o envolvimento da comunidade com a escola, uma significativa parte dos professores (P1, P3, P4, P6, P7, P9) afirmam que diversas tentativas de aproximação já foram realizadas, o que demonstra que há interesse por parte destes professores no fortalecimento do vínculo com a comunidade e principalmente com as famílias dos estudantes. Como exemplo um deles cita diversas reuniões *“Com café caprichado e tudo”* e diz que fazem *“Aulas de campo para tentar se aproximar, mas ainda tem alguns que não querem participar”* (P3). Outra professora destaca ainda que as famílias *“Só vem quando tem jogos, e o ano passado quando a gente tentou trabalhar com projetos. Aí abrimos para comunidade e eles vinham”* (P7).

Alguns professores comentaram que quando tentaram trabalhar com um projeto coletivo, em 2013, alguns pais e mães começaram a se aproximar das ações cotidianas do Colégio LR. Trajber e Mendonça (2006, p. 177) apontam que projetos em Educação Ambiental também podem otimizá-la. Segundo as autoras, os projetos

Podem ser trabalhados de forma transversal ou não, diante das condições objetivas da escola e seu funcionamento curricular [...] tornam-se o caminho por excelência para conseguir se atuar em uma estrutura curricular fortemente disciplinar, procurando rompê-la ou não, dependendo do tipo de prática e organização das iniciativas na área.

Salienta-se que para potencializar a participação da comunidade, as escolas devem estar abertas a projetos de Educação Ambiental inspirados na iniciativa comunitária, que envolvam as comunidades, os órgãos governamentais e não-governamentais, entre outros. Nesse cenário, uma das professoras se mostrou esperançosa após a tentativa do projeto. Segundo ela, *“Aos poucos, de tanto insistirmos, os pais foram começando a participar. Os alunos se mostram a frente das coisas, chamam a comunidade”* (P6).

Um dos professores entrevistados demonstra preocupação sobre essa relação porque entende que não ocorre a participação como a compreendemos no contexto da Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora. Ele compreende a relação da escola com a comunidade

“Como uma questão de administração escolar, de política escolar. Acontece não a participação, mas muito mais uma questão de assistencialismo entende? Aí nenhuma parte evolui [...] Não abordam o “que está no ‘cerne’ da questão sabe, aqui da Ilha, a situação que eles vivem” (P9)

Analisando o depoimento desse professor, é possível dizer que as formas de participação que os colégios oferecem às comunidades não proporcionam um fortalecimento das mesmas, uma vez que não integram discussões sobre as causas reais dos problemas enfrentados na Ilha do Mel e dessa forma não as prepara para as mudanças necessárias. Ainda, destaca-se que a comunicação com as famílias necessita ser planejada, já que exige objetividade e linguagens apropriadas, uma vez que, se for ao contrário, em vez de aproximar os pais e a comunidade a escola pode afastá-los. Trajber e Mendonça (2006) contribuem com essa reflexão quando dizem que existem diversas contradições entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de comunicação com a comunidade. A Educação Ambiental, quando cria possibilidades efetivas de intercâmbio da escola com a comunidade, abre um universo enorme de situações para a aprendizagem coletiva, utilizando para tanto necessariamente o diálogo e a cooperação (ZAKRZEWSKI, 2007).

Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 167) chamam a atenção para a dependência existente entre comunicação e educação. Ambas tem como intercâmbio a cultura e, nesse sentido, a “prática educativa entendida no marco da

comunicação só pode ser compreendida como um processo de relação, realidade que se pode definir como um modo universal de estar com o outro”. Para os autores, a comunicação educativa se configura como a relação entre um ou mais sujeitos, no intuito de se criar um sentido comum que possa promover a harmonização ou, pelo contrário, a dominação.

Nas interações educativas com a comunidade, busca-se, para além do intercâmbio de conhecimentos, a afirmação da identidade tanto individual quanto social, de um grupo. São portanto nas assembleias, reuniões das instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmio Estudantil), reuniões pedagógicas, ou ainda, nos encontros organizados pelas associações dos moradores das comunidades é que se deve buscar elementos que garantam a autonomia da escola, sobretudo, no que se refere à organização do calendário escolar, aos usos e organização dos espaços pedagógicos, à seleção dos conteúdos escolares, elementos fundamentais que viabilizam a realização do processo educativo na escola, entre outras ações (PARANÁ, 2009).

Sobre as iniciativas necessárias para que a relação escola e comunidade se consolide, todos os professores concordam que ela deve partir da escola, conforme observamos em dois trechos selecionados:

“Enquanto a gente não estimular, chama-los para discutir [...] nada vai acontecer. Precisamos integrar. Mas temos que tomar o primeiro passo” (P2)

“Então penso que se a escola oferecesse mais oportunidades para a comunidade participar, eles viriam, mas não damos! É a escola quem tem que dar o primeiro passo” (P7)

É dominante nas escolas a visão de que a atitude de aproximação entre escola e comunidade precisa partir da escola, conforme orientam alguns documentos oficiais de Educação Ambiental, tais como as Diretrizes Nacionais e a Política Estadual. Contrariando essa posição, alertam Guerra e Weiler (2015) que as propostas de parceria não precisam, necessariamente, partir da escola. Nas palavras dos autores “a comunidade pode ser a incubadora de transformação no espaço escolar e promotora de práticas pedagógicas que contribuam com o enfrentamento das problemáticas socioambientais”¹⁸⁷. Nesse sentido, os autores propõe uma inversão nesse processo, sugerindo uma Educação Ambiental

¹⁸⁷ Ibidem, p. 14

comunitária, “que se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres, e que é essencialmente transgressora e transformadora da realidade”.

No caso pesquisado pode-se dizer que se a iniciativa não partir da escola, o processo de participação da comunidade não vai ocorrer. Segundo alguns professores, que já vivenciaram experiências docentes nas duas comunidades, a passividade é uma das características fortes da população, já que *“não participam nem da escola nem de outras instâncias que poderiam estar lutando” (P6)*, conforme já apontado no início da pesquisa. Destaca um dos professores que *“a comunidade é apática [...] a única identidade que eles tem hoje é a passividade” (P3)*. Ainda uma professora vê que *“os anseios por progresso são demais... eles ficam esperando que chegue a urbanização, a casa de alvenaria... querem que chegue carro, prédio... eles querem isso e também querem ir embora” (P2)*. A professora P6 comenta que *“Talvez isso se dê pela tradição mesmo, de não participar da escola”*.

Nesse contexto apresentado, podemos afirmar que não há participação da comunidade em nenhum dos colégios, o que não é novidade, já que na maioria das escolas, tanto no campo quanto na cidade, encontramos a mesma situação. Mas há indícios de que os professores compreendem que essa relação é necessária e houveram diversas tentativas de aproximação principalmente com os pais e mães dos estudantes, ainda que sem sucesso e continuidade.

É importante destacar nesse momento que essa aproximação deve ser qualificada (BRASIL, 2016). Ou seja, a Educação Ambiental necessita prezar pelo desvelamento da realidade e buscar a emancipação dos sujeitos e empoderamento das comunidades, uma vez que assim pode potencializar dinâmicas sociais que favoreçam a solidariedade, numa perspectiva colaborativa e crítica da realidade. Tem como tarefa, portanto, construir uma identidade ambiental que possa trazer significado ao nosso ser no mundo, possibilitando “um pertencimento ao meio de vida” e promovendo “uma cultura do engajamento” (SAUVÉ, 2016).

Contribuindo com essa ideia, destaca-se que a Educação Ambiental “propicia o (re)encantamento de pessoas e comunidades, trazendo novas reflexões sobre a problemática ambiental, social e ética” (BRASIL, 2016, p. 59). Para isso, entende-se que é preciso construir “caminhos possíveis que viabilizem as transformações na

sociedade na medida em que as comunidades locais se tornem mais fortes e adquiram maior poder de decisão sobre a sua vida em seus territórios”¹⁸⁸.

Nesse sentido, o pertencimento ao lugar é condição necessária para a responsabilidade ambiental, e no caso da Ilha do Mel, é crucial a problematização da relação com as Unidades de Conservação e as situações que derivam dela, para que os estudantes e as famílias compreendam que elas podem ser modificadas desde que as comunidades se fortaleçam e assumam uma participação efetiva nas decisões coletivas. Dessa forma, é importante identificar se os professores abordam a questão das Unidades de Conservação e da própria comunidade na sua prática pedagógica e se ela altera de alguma maneira sua proposta de trabalho.

B) Unidades de Conservação e comunidades como espaços educativos

Compreende-se como necessário que os professores transbordem os tempos e espaços escolares para além dos tradicionalmente reconhecidos na escola, considerando que os espaços tradicionais da comunidade contribuem no processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2009, p. 33). Considerando que a Educação Ambiental visa à “construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído” (Art. 3, BRASIL, 2012), é importante salientar que no caso pesquisado, no qual as Unidades de Conservação representam 95% de toda sua área, estas não podem ser ignoradas nas práticas pedagógicas educativas, já que constituem-se como fatores de influência na vida dos estudantes e das comunidades. Nesse sentido, atenta-se que

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (Art. 6, BRASIL, 2012).

Dada essa importância, os professores foram questionados se há alteração na sua proposta pedagógica pelo fato da escola estar localizada no entorno de Unidades de Conservação. Quatro professores (P1, P2, P3, P5) disseram que não

¹⁸⁸ Ibidem, p. 60

altera diretamente. Entretanto, três deles ressaltam que sempre que possível procuram relacionar a questão do espaço em suas aulas, conforme observa-se nos trechos selecionados:

“Alterar não altera, mas sempre procuro relacionar os conteúdos com a realidade daqui” (P2)

“Não altera mas por si só essa já é uma região que acaba interferindo nas aulas, porque sempre procuro dar exemplos daqui, porque acho que quanto mais próximo deles mais fácil para assimilarem” (P3)

“Não altera não, mas tenho buscado fazer relação sempre com a realidade deles, com a história da Ilha, com a natureza daqui [...] quando consigo faço o diálogo com a realidade” (P5)

Ainda que as Unidades de Conservação e os conflitos existentes por conta dela não sejam diretamente um assunto abordado nas aulas desses professores, trazer a realidade para dentro das práticas pedagógicas é crucial para que os estudantes valorizem o local onde residem e os modos de viver que circundam nas comunidades.

Em outra perspectiva, cinco professores (P4, P6, P7, P8, P9) disseram que alteram sua proposta por conta dessa questão, embora alguns digam que influencia muito e outros nem tanto, conforme apontam os discursos:

“Altera minha proposta porque acredito que o trabalho dentro de sala é diferente porque não temos um contato com a Natureza” (P4)

“Minha proposta pedagógica muda porque é diferente de eu trabalhar na cidade, ou numa praça, sei lá. Aqui tem legislação que orienta como podemos agir, porque que foi regulamentado dessa forma, não tem como não abordar isso” (P6)

“Muda um pouco porque procuro abordar questões da realidade que eles vivem como incentivo para as aulas” (P7)

“Modifica bastante. Aqui os alunos tem um maior contato com a Natureza e isso gera uma maior compreensão das questões ambientais. Por exemplo a semana passada a gente fez uma aula de campo sobre líquens, fungos. Eu não conseguiria então mostrar líquens para eles porque nas cidades não tem” (P8)

“O tempo todo modifica, porque modifica a relação dos alunos com o meio ambiente, então modifica a maneira como vamos abordar os conteúdos [...] os elementos que fazem parte da vida dos alunos daqui não são os mesmos dos alunos da cidade grande, por exemplo. Tem questões que são muito específicas” (P9)

A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que as características do entorno dos colégios constituem um fator de influência na atuação dos professores.

Quando dizem que sua proposta se altera por conta das características naturais da região e dos elementos que fazem parte da vida dos estudantes, já que há uma legislação que orienta a vida dos mesmos, pode-se dizer que os professores compreendem a complexidade da situação que se encontram as comunidades da Ilha do Mel. As comunidades estão, nesse sentido, na área de influência das Unidades (BRASIL, 2016), o que implica que as ações de Educação Ambiental passem por adaptações aos contextos locais e específicos, atendendo as reais necessidades da população.

Sobre a questão da comunidade como espaço educativo, Arroyo (2013) alerta que os “experimentos educativos” desenvolvidos auferem mais definição quando incorporam especificidades culturais da vida local em seu planejamento. Carvalho (2002, p. 147) contribui com esse entendimento quando diz que o processo educativo é intrínseco a qualquer comunidade, ou seja, já existe em seu dia-a-dia, nas relações que se estabelecem, ou, nas palavras do autor, “ele já está em funcionamento desse a concepção da mesma, mantendo-a viva”.

Nesse momento é importante salientar que é fundamental o reconhecimento do patrimônio natural como bem coletivo, que deve ser apropriado e gerido de forma sustentável, democrática e inclusiva (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003). Carvalho (2002) ressalta que

É obviamente mais fácil, falar de conservação e/ou proteção de áreas ambientais por exemplo, em uma comunidade que já possua uma identidade comunitária desenvolvida (ou em fase de desenvolvimento), sentindo-se ativa economicamente, se autossustentado, do que realizar esse trabalho em uma comunidade qualquer que não tenha sofrido nenhum tipo de atuação prévia dessa natureza.

Considerando que a biodiversidade está estreitamente vinculada à diversidade cultural, é possível afirmar que as culturas se formam com base nas características particulares dos meios onde habitam (ZAKRZEVSKI, 2007). No caso dos colégios investigados, alguns professores falam sobre as dificuldades de trabalhar com a Educação Ambiental no contexto da Ilha do Mel, conforme aponta o depoimento:

“Você tem que ter muito tato pra trabalhar com a Educação Ambiental aqui. Assim, você chega lá dizendo pra eles conservarem a Unidade de Conservação, porque tem a ‘florestazinha’, ‘os animaizinhos’. Mas o cara não pode trocar uma telha por

conta das restrições! Por isso que eu digo que é muito complexo trabalhar essa questão ambiental na Ilha, envolve diversos fatores contraditórios” (P6)

Especificamente quando os locais de moradia das comunidades são transformados em Unidades de Conservação, como já discutido, vários são os desafios para que as comunidades possam se adaptar a nova realidade que lhes foi imposta, entre elas o aumento da participação da população local nas decisões políticas. Sobre essa relação, Pierri e Kim (2008) destacam nos resultados de sua pesquisa que a situação ideal seria que a conservação da área se transformasse em uma oportunidade de benefício presente para a população local, mais que em um limite. Ou seja, cuidar da conservação seja sinônimo de cuidar de seus próprios interesses. Na Ilha do Mel, os principais beneficiários não são os moradores, que veem as restrições como contraditórias e injustas, já que, como foi discutido, ao mesmo tempo que priva-se alguns moradores de modificações singelas mas necessárias nas estruturas de moradia, em alguns casos a liberação acontece “do dia para a noite”.

Ainda nas contribuições de Pierri e Kim (2008, p. 14), os benefícios econômicos decorrentes do uso dos recursos naturais “deveriam ser exclusiva ou principalmente para a população nativa, porque teria direito adquirido e porque, tendo laços ancestrais com o lugar, tenderá mais a cuidá-lo e permanecer nele”. Arroyo (2013) destaca nesse contexto a importância de perceber o campo, no caso dessa pesquisa a *Ilha*, como local de vivência, com possibilidades, portanto, de desenvolvimento e permanência. Um dos professores destaca essa importância: *“Eu falo pra eles: vocês vivem aqui. Então porque não procurar alternativas mais sustentáveis de viver aqui?” (P9).*

Nesse contexto apresentado e considerando que as escolas do campo encontram-se ainda em fase de construção de suas identidades, é importante criar espaços de participação efetiva nas escolas, e, conforme ressalta Arroyo (2007), a reelaboração coletiva dos PPP's se torna fundamental. O projeto deve ser pensado no contexto da comunidade, em prol de uma educação na qual a cultura dos povos seja fator relevante no processo de construção e apropriação de novos conhecimentos, ressignificados pela escola. Foi possível perceber que alguns professores já trabalham nesse sentido, conforme destaca-se em alguns trechos:

“A gente vai receber os avós de alguns alunos na sala pra tomar um café, e aí vão contar pra gente como era antigamente a pesca da tainha, pra eles se sentirem parte daquilo” (P4)

“Trabalho todas as questões do entorno, porque as casas são assim, porque tem delimitações, porque é só para o uso de pesquisa, qual a diferença do parque e da estação, qual a finalidade, explico passo a passo” (P6)

“A gente tá indo com o 1º ano [...] conversar com os pescadores no Miguel, acompanhar a pesca da tainha. Os alunos podendo puxar o lanço junto com a comunidade, interagindo com a comunidade, conversando com eles, como os próprios parentes. Nós estamos fazendo um vídeo pra eles perceberem o quanto aquilo ali é importante, isso aí gera o reconhecimento da comunidade” (P9)

Esses professores demonstram que conhecem as peculiaridades das Unidades de Conservação da Ilha do Mel assim como seus conflitos. A professora P4 mora na Ilha do Mel a bastante tempo e convive diariamente com essas questões. A professora P6 atua a mais de sete anos na região, e além disso já trabalhou no IAP no momento da implantação do Parque Estadual em 2002. O professor P9, apesar de estar somente atuando na Ilha por dois anos, já trabalhou nos dois colégios e se envolve bastante com os estudantes e a comunidade. Dessa forma, é possível dizer que o envolvimento com as questões comunitárias, além de serem potencializados quando os professores atuam ou mesmo convivem diariamente de maneira mais próxima à comunidade, também depende do perfil de cada professor, já que no caso dessa pesquisa encontramos professores que atuam a mais tempo nas escolas mas não criaram um elo de ligação efetiva com a população e com as questões que circundam e influenciam a vida das comunidades.

Gómez, Freitas e Callejas (2007) lembram que a Educação Ambiental quando considera em sua prática pedagógica o ambiente como contexto socializador, recurso didático e objeto de estudo, pode ser um instrumento que contribui para o desenvolvimento da comunidade. É importante que se percebam, nesse processo, os espaços (formais, não-formais e informais) como potenciais formadores, na medida que melhoram o desenvolvimento de cada um dos sujeitos envolvidos, nos domínios do saber (tomada de consciência e conhecimentos), saber fazer (competências e atitudes) e saber ser (valores, ética e participação social).

O documento *Educação ambiental em Unidades de Conservação: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade*, lançado pelo governo em 2016, já apresentado no capítulo 2, tiveram como objetivo traçar um diálogo inicial entre a Educação Ambiental nessas áreas e

as comunidades escolares. O documento alerta que é necessário que se desenvolvam atividades que propiciem o acesso da população à compreensão mais detalhada sobre a importância da biodiversidade. Para tanto, salientam que não há modelo único que dará conta de todas as diversidades e complexidades regionais, mas destacam algumas estratégias pedagógicas, tais como:

Campanhas, oficinas, vivências de atividades, visitas orientadas à UC, cursos, pesquisa interativa com atores locais, construção coletiva de jornal mural e outros instrumentos de comunicação, simulações de debates e fóruns de negociação, elaboração conjunta de projeto de ação e intervenção local e elaboração conjunta das ações de EA que deverão constar do plano político pedagógico (PPP) da escola, valorizando contexto, cultura, saberes e valores locais (BRASIL, 2016, p. 45).

Dessa forma, a Unidade de Conservação e a própria comunidade são vistas como espaços educativos/pedagógicos, já que são a partir deles que o planejamento dos professores inicia e objetivam a transformação em vista a melhoria das condições de vida das comunidades. As ações de Educação Ambiental, nesse contexto, exigem “a ação ativa, intencional, continuada, construída horizontalmente com a comunidade envolvida, ou seja, construída com as pessoas, e não para as pessoas”¹⁸⁹.

Compreende-se que essa abordagem também é uma das questões centrais para a reflexão da presente pesquisa, já que é possível compreender que as Unidades de Conservação podem se constituir em importantes espaços educativos, potencializadores na construção de uma “práxis ambiental”, que se dá quando o professor provoca “o interesse, a curiosidade e o questionamento a respeito das questões ambientais da própria região” (WITT, 2013, p. 28).

A escola que ainda temos hoje, em sua maioria, ao invés de se constituir com base no fortalecimento comunitário das práticas pedagógicas historicamente constituídas, funciona como uma matriz que alheia os sujeitos do dinamismo local (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). Ou seja, considerando que para estabelecer quais são os conhecimentos válidos para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos é necessário levar em conta o contexto de cada grupo humano, e atualmente a base ainda é o modelo capitalista de produção. Especificamente falando sobre as escolas do campo, é possível dizer que elas ainda não incorporam a cultura própria das comunidades nas quais estão inseridas para elaboração de suas propostas

¹⁸⁹ Ibidem, p. 60

educativas, assim como também acontece nas comunidades em influência de Unidades de Conservação.

O maior desafio da escola, colocado à partir desse cenário, é a luta necessária para conseguir mobilizar a comunidade, uma vez que esta implica num processo contínuo de interação, que envolve a confiança (CARVALHO, 2002). Para que isso aconteça, torna-se imprescindível que se ampliem os espaços e tempos educativos, favorecendo uma diversificação maior das metodologias e práticas pedagógicas, além de uma “construção mais íntegra da biografia de cada sujeito” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 154).

Cabe destacar que esses autores intitulam de “a do desenvolvimento local” aquelas que se dirigem para a valorização das culturas e as experiências próprias da comunidade como pontos de partida e para uma ação educativa que reconheça a existência de outras possibilidades como por exemplo outros recursos e formas educativas “exteriores” à escola.

Finalizando essa parte da análise dos dados empíricos, identificou-se que os colégios buscam se aproximar das comunidades mas não há participação efetiva, salvo em reuniões nas quais são convocados para tratar de questões específicas (rendimento ou comportamento) de cada estudante. Da mesma forma, os professores planejam atividades nas quais a comunidade é envolvida e a interação com o espaço (Unidades de Conservação) é enfatizada.

Entretanto, grande parte das vezes essas ações não são realizadas ou por conta da burocracia na liberação dos estudantes para as saídas de campo (intervenção na comunidade), ou por conta do excesso de conteúdos, que acabam por consumir muito tempo das aulas. Esses problemas se constituem como um dos desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas nos colégios, com vistas à contribuição de um desenvolvimento local, que serão apresentados à seguir.

PARTE 4: Desafios da práxis da Educação Ambiental

Objetivo: Apontar os desafios das práticas pedagógicas da Educação Ambiental nos colégios, na perspectiva das contribuições para um desenvolvimento comunitário local e transformação social.

Na busca pelas contribuições da Educação Ambiental para o desenvolvimento comunitário local, apresenta-se agora os desafios que os professores relataram na sua prática pedagógica que interferem diretamente no papel da escola nas comunidades. Nessa parte da análise, além de apontar os limites e potencialidades apontados pelos professores, procurou-se em seguida discutir como os professores e também os familiares entendem o papel da escola no desenvolvimento local da região.

Inicialmente é importante salientar que a nível *macro*, ou seja, pensando no campo da Educação Ambiental mais abrangente, Bauer e Guerra (2015) colocam como desafios: a realização de mais encontros que discutam as políticas públicas no campo; a releitura crítica dos documentos base (históricos) de Educação Ambiental; a promoção do enraizamento da Educação Ambiental por meio do fortalecimento do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e a exigência de linhas de financiamento do governo para realização de diagnósticos a fim de ambientalizar as diversas instituições sociais. A nível *micro*, ou seja, aos desafios para a Educação Ambiental enfrentados pelas escolas, Loureiro (2007a) destaca três: a necessidade de repensar os objetivos da prática pedagógica; a necessidade de reorganizar a estrutura curricular por disciplinas considerando as determinações históricas e a importância para o atendimento dos interesses dominantes, e atuação efetiva dos professores nos espaços públicos.

No caso pesquisado identificou-se, a partir da análise dos depoimentos dos professores, mais limites do que potencialidades no desenvolvimento da Educação Ambiental, apesar de cinco (P2, P4, P5, P6, P9) deles apresentarem discursos esperançosos. Procurou-se agrupar os depoimentos sobre esses desafios em tópicos que foram considerados mais relevantes para a presente discussão.

1) Atitude da comunidade escolar e Concepção de meio ambiente:

A atitude dos funcionários (professores, agentes educativos, equipe técnico-pedagógica) dos colégios foi colocada como um dos empecilhos no desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Destaca-se os trechos nos quais evidencia-se essa preocupação:

“Nem educadores separam lixo, nem os funcionários... daí você traz uma discussão séria para os alunos, mas a própria escola não faz sua parte [...] nem a gente tem ações ambientalmente sustentáveis!” (P1)

“Falta conscientização geral, de todos, desde os professores, os funcionários, até a própria comunidade” (P3)

“Nem temos uma horta, uma composteira ou algo assim aqui... temos bastante desperdício de materiais e de alimentos também” (P5)

Essas constatações estão diretamente relacionadas, segundo alguns professores, a falta de conhecimentos sobre a questão ambiental e suas relações:

“Temos que ler mais sobre a questão de como se dá a relação entre os homens e a natureza ao longo da história” (P8)

“O problema está principalmente no conceito de ambiente que as pessoas têm. Da forma como é trabalhado, poucas pessoas vão conseguir fazer relação do lugar que elas moram e meio ambiente” (P9)

Ajudando a compreender essa relação entre as atitudes e a falta de conhecimentos sobre as questões ambientais, Torales (2013) destaca que a conscientização dos próprios professores sobre as questões ambientais precede a prática pedagógica cotidiana em sala de aula. Segundo ela, se não houver uma compreensão dessa questão “em seus aspectos políticos, ideológicos, sociais e econômicos, buscando a construção de valores e atitudes, as ações tendem a se tornar descaracterizadas como alternativas para a renovação da prática pedagógica”¹⁹⁰, como bem aponta um dos professores:

“É trabalhado o indivíduo, não sua relação com o meio ambiente, com a sociedade. Como se fossem coisas separadas, cada um de um lado. Se você não começar a fazer com que os professores mudem a forma de enxergar as coisas, não vai mudar” (P6)

Mas não é simples mudar essas concepções. Ressaltam Lima, Rocha e Guerra (2003, p. 160) que apenas essa mudança e a sensibilização para a

¹⁹⁰ Ibidem, p. 9

problemática ambiental não garantem a inserção curricular da Educação Ambiental na escola. Segundo os autores a questão é bem mais complexa,

Porque complexa é a crise ambiental, que não pode ser resolvida por uma única área do conhecimento ou disciplina, uma vez que envolve vontade política, compromisso e responsabilidade conjunta de todo o corpo docente e com a participação dos alunos e da comunidade como um todo.

No caso pesquisado, os professores que demonstram mais compreensão sobre essa visão de Educação Ambiental, desde sua concepção até sua execução, são os professores (P1, P4, P5, P6 e P9) que possuem pós-graduação em áreas de confluência com a Educação Ambiental¹⁹¹, o que pode ser considerado um indício de que o conhecimento sobre as questões ambientais e suas relações são fatores que determinam uma visão mais abrangente da Educação Ambiental, ainda que não garantam ações efetivas, contínuas ou mesmo interdisciplinares.

Como possíveis soluções para as questões levantadas, os professores citam estratégias criadas pela escola para que *“as pessoas se percebam como um agente o tempo todo, se responsabilizem pelas questões ambientais aqui na escola”* (P3). Uma professora ainda cita que se todos os integrantes da escola demonstrassem mais *“atitudes sustentáveis”*, conseqüentemente os estudantes as levariam para as famílias, mas segundo ela isso só seria possível se todos tivessem acesso a *“mais conhecimento sobre o que afeta direta e indiretamente o meio ambiente”* (P8).

É possível concluir que nos colégios investigados as atitudes das comunidades escolares não são sustentáveis, o que pode apontar para uma fragilidade de conhecimentos sobre as questões ambientais ou mesmo uma não identificação com as questões ambientais ou ausência de valores sustentáveis.

2) Interesse pelo tema/envolvimento dos professores e dos estudantes

Todos os professores entrevistados tocaram na questão da falta de interesse dos próprios colegas no envolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental como um dos limites para sua execução. Destacam-se duas falas:

“Os próprios colegas que trabalham com a gente parece que não querem se envolver com essa questão, não tem interesse” (P3)

¹⁹¹ P1 e P5 (Especialização em Educação do Campo); P4 (Especialização em Gênero e diversidade); P6 (Especialização em Educação Ambiental); P9 (Mestrado em Antropologia Social).

“A falta de comprometimento dos professores é com certeza um limite bem grande, já que não tem uma continuidade nas ações” (P6)

Essa é uma questão delicada que está no cerne das ações de Educação Ambiental nas escolas. Torales (2013, p. 10) ressalta a importância de pensarmos sobre essa questão já que segundo ela a inserção dessa temática não se tornará efetiva “enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, bem como parte de seu labor profissional, bem como em termos pessoais como coletivos”. Nesse sentido é importante pensar sobre as causas desse desinteresse, já que a essa inserção passa pela decisão pedagógica dos professores, e para decidir também é necessário haver motivação, ou seja, é possível dizer que a sua prática profissional “comporta situações problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posições e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social”¹⁹².

Ainda, dois professores (P6 e P9) demonstraram que entendem seu papel como fundamental nos processos de mudança da escola, conforme aponta um deles:

“Mesmo a gente que trabalha por área do conhecimento que já dá uma abertura maior, enquanto a gente não se propor a trabalhar definitivamente em equipe não vai rolar um trabalho mais aprofundado sobre a Educação Ambiental” (P9)

O professor percebe ainda que mesmo que haja uma flexibilidade maior por conta dos currículos dos colégios serem organizados por área do conhecimento, por conta da burocracia, falta de tempo e/ou do descompromisso, alguns professores não conseguem avançar nem ultrapassar os limites impostos.

Somando-se a essa situação, há de se considerar também a aceitação dos estudantes em relação a essas ações. Caldart (2015, p. 4) alerta sobre a importância do lugar dos estudantes na escola, afirmando a necessidade da mudança do olhar dos professores sobre eles: “de alunos subordinados e passivos (ou somente ‘mal comportados’) a sujeitos ativos, coletivamente organizados para participar da condução da escola, do seu processo educativo”. No caso pesquisado, a maioria dos professores coloca essa questão como um limitante, admitindo que a escola é um lugar que os estudantes não se interessam, o que interfere diretamente em qualquer situação nova que se queira trabalhar:

¹⁹² Ibidem, p. 10

“Eles vem a escola quase que como uma obrigação, quase que um serviço militar... porque a escola é chata e puxada” (P7)

“E a receptividade dos alunos também é um limite para as ações de Educação Ambiental, eles tem que querer. Não adianta vir com uma coisa linda, se não tem receptividade deles” (P4)

Contribuindo com essa discussão, Trein (2012) aponta como um dos principais problemas a “cultura do desempenho” que cada vez mais dita as regras do sistema educativo. As práticas pedagógicas de gestão e avaliação das escolas estão cada vez mais permeadas pelos valores e princípios do “mundo empresarial e materializadas em técnicas e procedimentos, pretensamente neutros, que afetam toda a sua prática na escola”¹⁹³. Caldart (2015, p. 4) colabora com essa ideia quando diz que os professores estão cada vez mais colocados no “papel de executores de programas, operadores de cartilhas e aplicadores de testes padronizados”. Dessa maneira engessada em que se sustenta o sistema educativo, não há espaço para criatividade do professor, muito menos para transformação das suas práticas pedagógicas.

Concluindo, é possível dizer que o desinteresse tanto da parte de alguns professores quanto dos próprios estudantes são limites que interferem diretamente na potencialização da Educação Ambiental nas ações escolares. Ainda é preciso considerar, conforme exposto, que tanto a burocracia do sistema educativo quanto a postura da gestão da escola podem também dificultar essa inserção.

3) Gestão da escola e Burocracia do sistema

Os professores foram enfáticos ao afirmar o papel fundamental que tem a gestão da escola no desenvolvimento das práticas pedagógicas de Educação Ambiental, conforme identifica-se em alguns depoimentos:

“Primeiramente temos que ter apoio da equipe de gestão, porque senão tudo que propomos fazer não pode, tudo foge do Plano de Trabalho Docente, tudo se torna muito difícil” (P4)

“Um dos principais limites é a abertura da gestão da escola. Se ela topa um trabalho em Educação Ambiental, vai embora, senão não adianta nem tentar” (P7)

¹⁹³ Ibidem, p. 315

É importante destacar nesse momento que as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental enfatizam a necessidade de uma gestão escolar democrática, que estimule: uma visão integrada, multidimensional da área ambiental; o pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos; o reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente; vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat; a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis e o uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas.

Nesse sentido, salienta-se no documento que a gestão da escola deve promover: a observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento e o trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade (Art. 17, BRASIL, 2012).

No caso pesquisado, alguns professores que já trabalharam nos dois colégios perceberam uma diferença no sentido da abertura da gestão:

“Lá eu não consegui fazer um trabalho de campo que eu queria. Eu queria que eles acompanhassem os encontros dos pescadores numa fogueira, mas se fosse de noite eles diziam que era muito perigoso sair essa hora. Se fosse de tarde tinha que ter um plano de trabalho específico e pedir autorização dos pais” (P3)

“Lá a gente se permitia trabalhar com os outros, falar com o que estava trabalhando e tentar integrar. Tinha muita liberdade com a gestão de sugerir algumas ações. Fazia meu plano e colocava o que eu achasse importante” (P6)

“Eu tô sentindo muito a diferença da gestão das escolas. Em [...] a diretora passa muito a mão na cabeça dos estudantes. Já o apoio da direção em [...] é muito maior, ela ajuda muito o professor, fica sempre do nosso lado” (P9)

A burocracia, conforme já discutido, é uma característica do sistema de ensino que acaba por prejudicar o trabalho docente, como bem observa um dos professores:

“É o próprio projeto de educação que a gente tem hoje nesse tipo de sociedade que a gente vive. Tudo que você leva de proposta pra tentar fazer a coisa diferente é ‘não!’ Tudo ‘não!’ ‘Eu não posso’, ‘eu não participo’, ‘eu não consigo’” (P9)

Além disso, há também a própria burocracia interna, que limita muitas vezes até mesmo os trabalhos de campo, tão necessários ao desenvolvimento das atividades educativo-ambientais, conforme apontam os professores:

“Para fazer aulas de campo era uma dificuldade, agora aqui é só apresentar a proposta para escola, pontuar os objetivos da saída, deixando claro que é uma intervenção educativa, pedagógica” (P3)

“Também é dificultado por questões burocráticas, porque você quer trabalhar de forma diferente, levar os alunos para conhecer a Ilha, explorar ela, e muitas vezes como vai justificar isso no seu registro, no Plano de Trabalho Docente?” (P6)

“Vem material pra escola e lemos e aplicamos, depois temos que mandar um relatório que eles nem olham, as aulas de campo também” (P9)

Os professores apontam como possíveis soluções para a efetivação da Educação Ambiental nos colégios um apoio maior da equipe técnico-pedagógica e da direção, que possibilite um trabalho mais coletivo, já que consideram mais fácil se essa reorganização dos tempos escolares partir deles:

“Se não tiver um conjunto, todo o quadro envolvido no processo, alunos, gestão, funcionários, pais, não dá” (P4)

“Se a direção apoiar uma ação que a gente quer realizar e ajudar a organizar já facilitaria muito” (P5)

“Precisamos de apoio, do conjunto, da direção, da equipe pedagógica, de todos trabalhando juntos, não só a professora chata falando, puxando... se todos se unirem temos tudo na mão” (P6)

Nesse aspecto é evidente a preocupação dos professores investigados em relação a falta de oportunidade para efetivação de trabalhos mais coletivos que envolvam toda a comunidade escolar. Para finalizar, reitera-se que um dos limites apontados pelos professores é a falta de apoio da gestão mas também, quando ocorre, é possível dizer que ela pode balizar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental e contribuir na reorganização dos espaços e também dos tempos escolares, proporcionando iniciativas para atividades de Educação Ambiental inéditas e viáveis. Assim, pode-se dizer que a equipe técnico-pedagógica da escola, incluindo principalmente a direção, a partir da gestão democrática apontada pelas Diretrizes, podem ser os principais incentivadores e articuladores de mudanças na

perspectiva da abertura para ações escolares que potencializem o fortalecimento comunitário e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4) Conteúdo/estrutura curricular e Metodologias

Alguns professores (P2, P3, P4, P8) colocam como um dos aspectos limitantes a questão dos conteúdos, que segundo eles são muito extensos e dificultam o trabalho com a Educação Ambiental:

“Você não dá conta de todos os conteúdos... temos a necessidade de contemplar todos os conteúdos” (P4)

“Os próprios conteúdos são ainda muito engessados, você tem que dar aquele conteúdo, você tem que cobrar aquele conteúdo e você tem que avaliar à partir daquele conteúdo” (P8)

Essa questão pode estar ligada também a percepção de que a Educação Ambiental configura-se como “algo a mais” para se trabalhar, ou seja, *“muitos percebem a Educação Ambiental como um peso, como se fosse uma coisa extra, mais uma coisa para trabalhar, planejar” (P6)*. Assim, a temática ambiental é vista apenas na sua relação com o conteúdo, negando seu caráter interdisciplinar e transversal.

Ainda, uma professora salienta que os professores *“Não explicam pra que que serve o conteúdo! Tem que dar significado!” (P6)*. A partir dessa preocupação, a professora diz que quando tentaram trabalhar por projetos em 2013, conforme mencionado, procuraram integrar todas as áreas e compartilhar as turmas nos mesmos horários, a fim de que o conteúdo tivesse mais proximidade com a realidade dos estudantes. Segura (2007, p. 96) alerta para a urgência dessa questão: “Nosso desafio como educadores é romper a miopia das disciplinas e construir o mosaico de conhecimentos para ver a paisagem inteira”. O professor P9 continua contando a experiência dos projetos:

“Dividimos em temas, cada um pesquisou sobre aquele tema e relacionou a sua área e procurou aplicar de alguma maneira. A gente estava trabalhando com docência compartilhada e aí estava rolando”

Mas segundo os professores, alguns colegas não sentiam que os conteúdos específicos de suas áreas eram contemplados em todos os casos e questionavam:

“Tudo que eu aprendi não serve de nada?” (P6). Sobre isso, a professora P4 diz que alguns alegavam: *“Eu não sei como que dá aula assim junto, porque eu não vejo a química nem a biologia ali!”*. A tentativa não deu certo e em 2014 voltaram a trabalhar cada um *“na sua caixinha” (P3)*, conforme destaca uma professora: *“daqui pra cá compete a esse professor, daqui pra cá a outro.... Nossa caixinha quadrada funciona assim” (P6)*. Arroyo (2013, p. 25) chama esse perfil de professor apresentado pelos sujeitos da pesquisa como o “professor aulista”: aquele que tem como objetivo central “passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que os desvirtuem dessa função nos tempos de aula [...] uma concepção conteudista do currículo”.

É perceptível que há uma tendência nos colégios pesquisados de que cada professor trabalhe apenas com os conteúdos que são de sua área, como se, caso contrário, corressem o risco de “invadir” a área de outro colega e “prejudica-lo”. Importante nesse contexto destacar que ao lecionar conteúdos específicos de sua área de formação, o professor direciona apenas o conteúdo cognitivo, no qual o objetivo é simplesmente o domínio dos conhecimentos específicos daquela área do conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2011). Um dos professores também menciona que alguns colegas diziam: *“Mas isso aí é conteúdo do 2º ano só e eu dou aula para o primeiro” (P9)*, postura evidentemente oriunda da fragmentação do conhecimento e organização dos conteúdos de maneira linear, em etapas, prejudicando uma visão mais abrangente das questões ambientais. Outro depoimento em relação a essa questão reforça ainda mais essa fragmentação e, segundo o professor, é um dos entraves que encontram quando tentam organizar os processos de outra forma: *“E uma das acusações contra nós e que estávamos invadindo o assunto do outro professor” (P3)*.

Na Educação Ambiental, todas as áreas do conhecimento trazem contribuições, ainda que as áreas das Ciências da Natureza e Humanas possibilitem maior ênfase a elas. Se o acesso ao saber sistematizado permite a instrumentalização dos sujeitos para a ação transformadora (SAVIANI, 2003), pode-se afirmar que ainda não se permite nas escolas que conteúdos advindos da realidade sejam abordados:

Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos

definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p. 17).

Essa situação faz com que muitas vezes, como ocorreu no caso pesquisado, não se enxerguem as contribuições efetivas de cada área do conhecimento ou ainda que se entenda que algumas áreas são mais importantes que outras no contexto dos conhecimentos sobre as questões ambientais. Nesse caso, Guerra e Taglieber (2006, p. 11) dizem que as metodologias que envolvam várias áreas de conhecimento, como ocorreu na tentativa de trabalhar por projetos em um dos colégios pesquisados, contribuem para uma visão da complexidade envolvida na questão ambiental, e proporcionam dessa forma uma busca de solução ou minimização dos problemas locais “relativos à saúde, aos direitos humanos, à democracia, à fome, à degradação ambiental e à paz social e ambiental, dentre outros”.

Oliva (2002), sobre a possibilidade de conexão entre as disciplinas e o que elas tem em comum relacionado a questão ambiental, diz que esse “é um tema que ninguém dúvida ser a ‘realidade real’”, ou seja, esse modelo “pode sacudir saudavelmente os alicerces burocráticos das disciplinas e do ambiente escolar”. Continua ele:

Melhor ainda quando os novos conteúdos propostos exigirem interlocução com outras disciplinas e com elaborações vindas da vida externa (ambientalismo, entidades de vários tipos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, Estado, mídia etc.)¹⁹⁴.

Nessa linha de reflexão, destaca-se o depoimento da professora P6:

“Eu dizia olha, o professor de física, por exemplo, a primeira coisa que ele tem que fazer quando chegar na escola é por fogo nesses livros, porque isso daqui é arcaico, não se ensina mais desse jeito. Pegue aqui ó, na sala, a luz, eletricidade, o que é. Como é que funciona, como é que passa, como é que gera, como é que produz... pronto, você tá dando uma aula de física”

Nesse contexto, há necessidade de ampliar a concepção de educação, no sentido de se construir uma concepção mais integral (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 154). Para que isso aconteça, torna-se imprescindível que se ampliem os espaços e tempos educativos, favorecendo uma diversificação maior

¹⁹⁴ Ibidem, p. 4

das metodologias e práticas pedagógicas, além de uma “construção mais íntegra da biografia de cada sujeito”. E isso só se torna possível se a escola, a partir dos problemas e inquietudes das comunidades, formule estratégias didático-pedagógicas que proporcionem aos estudantes tanto a consciência dos conflitos existentes na dinâmica comunitária na qual estão envolvidos, quanto a aquisição de competências sociais para lidar com eles.

Conclui-se que no caso pesquisado tanto o foco nos conteúdos quanto a dificuldade de alguns professores em trabalhar de maneira mais interdisciplinar, como foi o caso do projeto que tentaram desenvolver, prejudica o desenvolvimento de metodologias que proporcionem mudanças significativas nas maneiras de se abordar a questão ambiental.

5) Recursos/materiais e Formação continuada

Um grupo de professores (P1, P4, P5, P6, P7) aponta a falta de recursos e materiais como um dos grandes limites para a Educação Ambiental nos colégios, conforme apontam dois trechos selecionados:

“Até temos equipamento de laboratório, mas tá se perdendo... não tem onde colocar, não temos salas suficientes. Não temos material suficiente para trabalhar aqui dentro da escola com as questões ambientais” (P4)

“Falta de infraestrutura, [...] de material. Não temos sala de computador, nem livros suficientes, nem revistas, nem material audiovisual... nem internet adequada temos!” (P5)

Até mesmo a questão da rotatividade dos professores aparece associada a falta de estrutura e apoio que os professores encontram na Ilha para trabalhar: *“Não tem alojamento, aluguel é muito caro, ninguém quer ficar. Tem professor que cai de paraquedas e não tem apoio pra trabalhar aqui” (P6)*. Essa questão afeta diretamente a efetivação de ações de Educação Ambiental, que devem ser contínuas e ter como premissa o reconhecimento da realidade na qual a escola está inserida, o que exige tempo, apoio e dedicação do professor.

Nesse sentido, os professores colocam como possíveis superações dessa questão: mais acesso a materiais de qualidade sobre Educação Ambiental, como vídeos e livros (P2, P3, P6); otimização dos espaços, *“como por exemplo pegar um pedaço das salas de aula para fazer os laboratórios” (P4)*; direcionamento das verbas para aumentar as salas e melhorar a estrutura dos espaços (P3, P7),

aquisição de data show e internet de qualidade (P1, P2, P6, P8): *“Diminuiria nosso trabalho e a gente poderia pesquisar junto com eles, passar vídeos e abrir pra discussão, o aluno participa mais com certeza” (P2).*

Oliva (2002) destaca que os professores, para não ficarem reduzidos a “agentes sensibilizadores” sobre a questão ambiental, precisam realmente ter acesso a materiais de qualidade e de fontes seguras, mas também a cursos e compartilhamento de experiências que possibilitem que eles percebam as potencialidades que suas área do conhecimento podem trazer a Educação Ambiental, e “para que eles não fiquem com a impressão de que o saber e a experiência que já trazem de nada servem” ou ainda que a capacitação em Educação Ambiental signifique “o acesso e o aprendizado de um cabedal totalmente novo de conhecimentos estranhos a eles e à sua formação” ¹⁹⁵.

Importante destacar que um dos problemas levantados na prática da Educação Ambiental é realmente o despreparo dos professores (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2008; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014; TORALES, 2015). Os professores investigados concordam que há falta de cursos que possibilitem mais acesso a conhecimentos (conteúdos, materiais e metodologias) sobre a questão ambiental:

“Fazem muita falta cursos de capacitação pra trabalhar com a Educação Ambiental e as vezes trabalhamos mas não sabemos” (P2)

“As informações que a gente recebe ainda são falhas, precisamos de mais cursos que nos ajudem a pensar e trabalhar sobre essas questões” (P6)

É possível afirmar que não há possibilidade de inovação ou transformação curricular sem um investimento no desenvolvimento profissional dos professores, que deve ser permanente (TORALES, 2015). As propostas de inserção da Educação Ambiental no currículo, nesse sentido, necessitam de uma reflexão sobre os aspectos dessa formação, já que ela implicará em

Outras formas de aprender e ensinar, em metodologias diferenciadas e, fundamentalmente, numa outra organização que quebre com a rigidez disciplinar do sistema escolar, no sentido de possibilitar a interação do grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento (GUERRA; TAGLIEBER, 2006, p. 11).

¹⁹⁵ Ibidem, p. 45

Jacobi (2003, p. 194) contribui dizendo que a ênfase da formação deve ser desenvolver no professor a capacidade de perceber as “relações entre as áreas e como um todo, enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e as desigualdades”. Uma formação que assegure a apropriação dos instrumentos teóricos necessários para o desvelamento da realidade em que os professores vivem e atuam (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014). O professor pode contribuir dessa forma para iluminar a realidade a partir de outros ângulos: ele precisa “aprender a aprender a complexidade da realidade”, se tornar um “intérprete das interpretações socialmente construídas” (JACOBI, 2004, p. 33-34). É nesse sentido que o autor diz que a Educação Ambiental é uma prática interpretativa.

Tristão (2007) destaca que os PCN's, a LDB, as *Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica*¹⁹⁶ e a Política Nacional de Educação Ambiental tem como princípio da profissionalização docente a noção de competência, ou seja, a “capacitação” técnica para o almejado “professor competente”. Essa visão nos submete a uma formação técnica, refletindo uma tendência tecnicista, pragmática e utilitarista da Educação Ambiental.

Ainda sobre a formação inicial de professores, a Política Nacional de Educação Ambiental inova quando traz que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (Art. 11, BRASIL, 1999). Lima, Rocha e Guerra (2003, p. 160) contribuem para o entendimento dessa questão quando defendem que a formação inicial do professor tem cunho, além de metodológico, também epistemológico, e dessa forma há necessidade de que as instituições de ensino superior e as políticas públicas estejam

Voltadas à organização de programas interdisciplinares de formação continuada para os docentes das diferentes disciplinas curriculares envolvidas nesse processo, e que irão atuar no desenvolvimento desse tema. Isso significa que os professores das áreas/disciplinas devem estar também sensíveis às questões ambientais para que possam elaborar ações pedagógicas dirigidas a esse fim.

¹⁹⁶ Parecer 009/01 do Conselho Nacional de Educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A ênfase deve ser não no desenvolvimento de competências, mas em conhecimentos “clássicos, universais, históricos”, já que na Educação Ambiental na perspectiva transformadora são eles que configuram os “instrumentos e ferramentas técnicas e políticas necessárias ao trabalho do professor (e não à formação de determinadas competências)” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014, p. 158).

De maneira geral, no caso estudado, corrobora-se com as ideias de Guerra e Taglieber (2006, p. 11) que alertam para o fato de que falta aos professores uma “definição mais clara dos fundamentos filosóficos, epistemológicos, tendências e dos princípios da Educação Ambiental”, o que acaba por limitar uma ação mais crítica em relação práticas pedagógicas de Educação Ambiental trabalhadas. Falta portanto, oferta de formação continuada que possa suprir as defasagens apontadas oriundas da formação inicial dos professores, tarefa que na Rede Estadual de Ensino do Paraná é de responsabilidade da SEED, após diagnóstico de demandas que deve ser realizado pelos Núcleos Regionais em parceria com as equipes gestoras das escolas.

6) Local/espço das Unidades de Conservação e Parcerias entre as instituições

A questão do espaço (Unidades de Conservação) onde os colégios estão inseridos apareceram nos depoimentos de alguns professores (P3, P7, P4, P6, P8), ora como uma potencialidade (beleza e atributos ambientais), ora como um limitante (falta de conhecimentos dos professores sobre o local e sobre a dinâmica comunitária), conforme observa-se nos depoimentos sintetizados no quadro 23:

QUADRO 23 – Limites e potencialidades das Unidades de Conservação para a prática educativa

INDICAÇÃO	DEPOIMENTOS
POTENCIALIDADES	<p><i>“O próprio local onde a escola está inserida, por ser um local de preservação que tem vários fatores envolvidos, e da gente estar muito próximo da natureza” (P8)</i></p> <p><i>“É a beleza natural que eles tem aqui por si só... isso já é Educação Ambiental. O grande incentivo é o próprio local onde a escola está inserida” (P6)</i></p> <p><i>“O lugar que a gente vive tem um potencial enorme para trabalhar com as questões ambientais, temos exemplo vivo de tudo aqui: flora, fauna, solo...” (P4)</i></p>

LIMITES	<i>“Falta pegar todos os professores e trabalhar sobre as questões da Ilha mesmo, conhecer esse lugar” (P7)</i> <i>“Falta um subsídio teórico, estudos que já foram realizados aqui na Ilha, subsídios para explorar o próprio espaço, relacionando a realidade dos alunos” (P4)</i> <i>“Não se relacionam os conteúdos trabalhados com o que acontece aqui na Ilha, sobre as formas de poder que temos aqui, como se dão as questões da área protegida” (P3)</i>
---------	---

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Em vários momentos da pesquisa foi possível perceber que as Unidades de Conservação são fator preponderante para se pensar a Educação Ambiental, no olhar dos professores. Além disso, praticamente todos eles dizem que sua proposta pedagógica é alterada por conta das peculiaridades que a região apresenta, conforme já discutido. Entretanto, há de se considerar também que muitos professores, justamente pela questão da rotatividade (imposta muitas vezes, no caso pesquisado, pelas condições estruturais já apresentadas), colabora para o não reconhecimento da realidade das comunidades por parte do professor, visto nessa pesquisa como principal agente educativo das ações de Educação Ambiental.

Para além das questões sobre o reconhecimento das questões naturais/ambientais das Unidades de Conservação, é importante que o professor se atente para as dinâmicas que se dão em torno da problemática que as comunidades vivem. Podemos afirmar, conforme aponta Witt (2013, p. 124), que uma atuação efetiva da escola nesses espaços é considerada fundamental “para a geração de conhecimentos, para o entendimento dos porquês da preservação, para a construção de um sentido de pertencimento e apropriação”.

Para isso, é preciso que a escola não trabalhe desvinculada também das instituições que fazem parte da dinâmica comunitária do local e que interferem diretamente nos processos decisórios quanto ao futuro das Unidades de Conservação. Nos depoimentos de três professores (P6, P7 e P9) destaca-se a falta de articulação tanto entre as instituições que atuam na Ilha quanto as de fora, que poderiam, segundo eles, contribuir muito com o trabalho de Educação Ambiental desenvolvidos:

“Precisamos de pessoas formadas em diferentes áreas, apoio das instituições que atuam aqui na Ilha, mas também das universidades” (P6)

“Falta todos que atuam aqui na Ilha se unirem, trabalhem de maneira integrada não separada como vem sendo feito. Nem mesmo as associações colaboram” (P7)

“Só que assim, não adianta eu, professor, ter interesse. Toda a escola tem que se mobilizar e correr atrás, em parcerias com a Secretaria de Educação, o IAP, a Universidade” (P9)

As parcerias são fundamentais para que as ações de Educação Ambiental com vistas ao desenvolvimento local se efetivem. Torales (2015, p. 279) salienta que é fundamental, para ampliar o impacto e o potencial de resultado das ações, a participação das instituições que fazem parte da comunidade como parceiros no planejamento, desenvolvimento e execução dos projetos de Educação Ambiental, que devem ser considerados no cotidiano escolar. Nesse sentido, é crucial compreender que cada instituição

Possui demandas, planejamento e capacidade operacional próprios. O importante neste processo é buscar pontos comuns, que não são poucos. Assim, em um planejamento coletivo e integrado, pode-se potencializar a execução das ações, atendendo ambas as agendas institucionais, refletindo-se em benefícios para todo o território (BRASIL, 2016, p. 59).

Sendo assim, alerta-se para a necessidade de ter uma escuta sensível para as demandas das comunidades, dos estudantes e das instituições parceiras. Mas para que essas parcerias se tornem possíveis, há de se considerar também a organização dos tempos escolares. Gómez, Freitas e Callejas (2007) destacam a importância de se pensar em tempos propriamente escolares (reuniões, aulas, recreios, etc.) e não-formais (instituições comunitárias/parceiras), garantindo ainda a continuidade em tempos informais na comunidade, entendidos também como espaços de formação dos sujeitos, já que nenhuma destas modalidades educacionais podem sozinhas satisfazer todas as necessidades de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, elas se complementam e enriquecem umas às outras. Para os autores essa questão é um “ponto nevrálgico” na dinâmica das escolas, que precisam se organizar no sentido de realizar uma ação combinada entre esses tempos.

Corroborando com essas ideias, Santos (2002) diz que a escola, ao desenvolver situações educativas formais e não-formais em parceria com

instituições não-educativas, pode integrar modelos de formação que busquem facilitar: a organização e realização de iniciativas de carácter local, por exemplo, cedendo instalações e equipamento, ou "ateliers" profissionais; criação de espaços comunitários como bibliotecas, museus, centros de informática, etc.; organização de iniciativas de animação da comunidade (exposições, mostras, concursos, festas populares, etc.); promoção de canais privilegiados de comunicação entre os agentes e parceiros; etc. Importante lembrar que a parceria da escola com agentes fortes e autônomos capazes de intervir na realidade da comunidade são fundamentais, desde que a escola não perca sua identidade e sua autonomia.

Para finalizar, os desafios colocados apontam para o fato de que à escola cabe um papel dinâmico: o de renovar-se para atender as demandas da realidade, considerando “o reconhecimento e a promoção de novos desenhos de organização escolar e encargos mais adequados à reivindicação de uma escola em mudança e para mudança da comunidade” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 298). O *reconhecimento* se refere a aceitação das potencialidades comunitárias para melhorar a ação educativa na escola e a *promoção* na comunidade refere-se ao consenso quanto a necessidade fundamental da educação para transformação das realidades.

A) O papel da escola para o desenvolvimento local: o olhar do professor

Quando compreendemos a escola como elemento do desenvolvimento, o professor tem papel de maior responsabilidade, já que

A participação da escola nos projectos de desenvolvimento local recai, quase sempre, na vontade individual do professor ou educador. [...] a escola apenas se "aproveita" da disponibilidade do professor ou, em alguns casos, os professores, ao trabalhar em grupo, envolvem também a instituição escolar, no seu espaço e nas pessoas que a constituem (SANTOS, 2002, p. 4).

Se fez necessário nesse sentido procurar identificar como os professores percebem o papel da escola no desenvolvimento local da região. Os dados foram aprofundados no Grupo de discussão realizado, e apontaram que todos os professores que participaram da pesquisa concordam que a escola tem função fundamental e decisiva nesse contexto. Entre os argumentos, foi possível agrupá-los

em três tendências que não se excluem, ou seja, algumas vezes o mesmo professor apresenta ideias que perpassam mais de uma tendência.

A primeira delas se refere a ideia da escola como parte da realidade da comunidade e espaço de fortalecimento da comunidade, conforme identificou-se nas falas dos professores:

“A escola é o lugar onde todos os jovens da Vila se encontram, então deveria ser um espaço para pensar em melhorias para a comunidade deles” (P1)

“Ela é parte dessa realidade, desse contexto, então a gente pode oferecer pra eles uma educação voltada para sua realidade, não é uma coisa que vem de fora” (P2)

“Acho importante o papel da escola aqui por estar aqui, trabalhar os saberes daqui, porque os alunos não precisam sair pra procurar conhecimentos fora” (P5)

“A escola pra mim é a base de tudo, tudo mesmo. É o ponto de apoio dos alunos e da comunidade” (P6)

“A comunidade deveria ter um papel de pivô da escola, de organização comunitária, de promoção de benefícios para a comunidade” (P9)

Nesse caso, a escola é percebida como um local de aproximação efetiva entre os sujeitos da comunidade, e nesse sentido seu papel está atrelado a mobilização, principalmente quando argumentam que ela é o “ponto de apoio” da comunidade. Ainda, a comunidade é vista como “pivô” da escola, no sentido de que é a partir dela que a comunidade poderia se organizar para se fortalecer. Trajber e Mendonça (2006) ressaltam que, de maneira geral, a maioria das escolas ainda não aceitam que os atores sociais comunitários são igualmente sujeitos do processo educativo ambiental, ignorando que a Educação Ambiental pode eliminar fronteiras entre a escola e a comunidade.

Torna-se crucial, a partir desse entendimento, que sejam criados processos colaborativos de resolução de problemas locais no cotidiano escolar, refletindo inclusive sobre o lugar ocupado pela escola na vida dos estudantes e da comunidade. Isso quer dizer que o engajamento dos professores nessa direção pode possibilitar o enfrentamento de suas próprias limitações, potencializando sua prática educativa a partir do fortalecimento do seu papel junto às comunidades em que atuam. O desenvolvimento social nesse sentido mostra-se como um processo tanto educativo quanto formativo, no qual a comunidade local envolvida se torna responsável também pelas ações, já que participa das decisões referentes as

resoluções de problemas comuns que vivenciam (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Portanto, nas comunidades, o papel da escola na concretização de melhorias é o de promover iniciativas que incentivem o diálogo, a participação e organização, além de disponibilizar seus recursos, ainda que sejam limitados, como é o caso dos colégios investigados. Mas isso não significa que deve entrar em conflito com outros serviços, mas colaborar no que for preciso, cumprindo assim a promoção de uma comunidade educativa.

A segunda tendência encontrada aponta para a escola como formadora de futuras gerações e de cidadania:

“A escola é o grande formador das futuras gerações, dos cidadãos que vão reeducar os pais e educar os filhos... ela forma personalidades dentro da comunidade” (P3)

“Tentar explicar que o aluno faz parte de uma comunidade que ele pode fazer a diferença. Eles vão ser o futuro da Ilha do Mel” (P7)

“Um papel muito importante, porque os indivíduos estão em processo de formação, adolescência é o período onde a pessoa tá se formando para vida, para o futuro” (P8)

A cidadania, conforme já discutido, tem a ver com a identidade e com o pertencimento a uma coletividade, e nesse caso, sua conotação tem a ver também com a identificação dos estudantes com o espaço, com os atributos naturais da Ilha do Mel, e enfim, com a dinâmica comunitária da qual eles fazem parte.

Trazendo as contribuições de Zakrzewski (2007), quando possuímos um sentimento de pertencimento ao meio que vivemos criam-se também responsabilidades pelo mesmo. Torna-se condição essencial *conhecer* e *compreender* a realidade e as inter-relações que a configuram. Nesse sentido, um dos grandes desafios da Educação Ambiental na sua dimensão comunitária é o de “contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território em que vivem, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem”¹⁹⁷.

Os professores demonstraram preocupação com a formação das gerações futuras da Ilha, entendendo o papel da escola como formadora de personalidades e de comportamentos. Como vimos, no que se refere a Educação Ambiental, a

¹⁹⁷ Ibidem, p. 130

formação moral e a própria mudança cultural na “formação do cidadão ecologicamente correto” é mais fácil do que realizar uma “formação do sujeito emancipado” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, é preciso se atentar ao fato de que possibilitar um processo de emancipação dos sujeitos só será possível se a escola partir de uma Educação Ambiental que esteja realmente inserida no contexto da formação de valores sociais, especificamente na formação de valores de sustentabilidade. Assim, a escola precisa orientar as gerações atuais não para aceitar a incerteza e o futuro, mas “para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações” (JACOBI, 2004, p. 29). Alerta o autor que os desafios para os professores que trabalham com a Educação Ambiental

São, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes¹⁹⁸.

A terceira tendência aponta a escola como espaço de disseminação de informações e conhecimentos sistematizados, conforme observa-se nos trechos selecionados:

“É da escola que partem todas as informações e conhecimentos para de repente os alunos disseminarem na comunidade” (P4)

“Trabalhar com questões que eles não viriam se não viessem para a escola, e depois passar para esses conhecimentos para os pais, para a família, que não tiveram acesso” (P7)

Aqui duas questões merecem ser destacadas. A primeira se refere a disseminação de informações, já que é na escola que os sujeitos entendem estar as melhores informações sobre as questões ambientais, segundo Teixeira (2005). Entretanto, não basta a existência dos meios de acesso a elas, mas a socialização de todos os meios, o que exige condições de trabalho e de estudo adequadas como possibilidade de processamento dessas informações (LOPES, 1999). Jacobi (2005, p. 244) defende que o professor deve decodificar para seus estudantes a “expressão

¹⁹⁸ Ibidem, p. 16

dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções”.

A segunda questão se refere as novas tarefas que são exigidas da escola, não apenas por ser ela a instituição oficial de ensino, mas por desenvolver uma prática intencionada e planejada durante um significativo período na vida dos sujeitos (TORALES, 2013). A fala da professora P7 se relaciona com essa questão, já que entende que é na escola que os estudantes se apropriam dos conhecimentos necessários às mudanças sociais. Dessa forma, eles precisam ser significativos. E para reconhecer quais são os conhecimentos significativos em dada realidade, é importante lembrar que, sendo a cultura o conteúdo substancial da escola, a apropriação da própria cultura constitui o principal instrumento para a participação política dos sujeitos. É nesse sentido que é preciso se apropriar dos conhecimentos sistematizados para pensar em estratégias de ação/intervenção efetivos na realidade.

Nesse sentido, corroborando com as ideias de Gómez, Freitas e Callejas (2007), entende-se que a escola exerce um duplo objetivo, ou seja, tanto de instrução quanto de socialização, e necessita dessa forma conhecer e se apropriar dos saberes culturais e características naturais que existem fora dela, ao seu entorno, utilizando-as como princípios para planejar suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental, ou, em outras palavras, que a comunidade seja o próprio contexto didático, conforme apontado. Ao professor fica o desafio, segundo Hagemeyer (2004), de potencializar o movimento de trocas culturais com seus estudantes, seus pares e a comunidade na qual está inserida a escola.

Um dos professores destaca uma questão bem delicada que ocorre com bastante intensidade, principalmente na Educação do Campo:

“A escola também pode ser um atrapalho na comunidade, um peso, dependendo de como ela é construída, porque a comunidade também tem o papel de ajudar a construir a escola né. Ou deveria... mas o que acontece geralmente não é isso né, a escola vem pronta via núcleo, via SEED” (P9)

Ainda, os professores não tem uma formação específica para trabalhar com as questões da Ilhas e das Unidades de Conservação, e algumas escolas, como também encontrou-se nessa pesquisa, não conseguem adaptar o currículo e mesmo o calendário escolar as especificidades das comunidades. Assim, é possível

compreender que a escola deve estar atenta a essas especificidades, uma vez que, ao contrário, pode promover “alterações nos valores socioculturais da população do campo em detrimento aos valores urbanos”¹⁹⁹. Percebe-se que atualmente o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para escolas do campo não atendem às necessidades e expectativas da população docente e discente (ARROYO, 2007).

Como vimos, a educação nesses espaços tem que ser “no” e “do” campo, no sentido de que seja “baseada em um contexto próprio, veicule um saber significativo, crítico, historicamente contextualizado” (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 80). Quando a escola já “vem pronta” (P9), não tem espaço para desenvolver sua autonomia em relação a sua organização de tempos e espaços à partir das demandas da comunidade, ainda que essas alterações estejam previstas na atual LDB, conforme já apontado.

Para finalizar essa parte, embora não tenha relação direta com a Educação Ambiental, é importante enfatizar que a maioria dos professores investigados compreendem como ações efetivas da escola para contribuir no desenvolvimento local a oferta de cursos de capacitação para a comunidade e principalmente para os estudantes, em diferentes esferas, conforme sintetizou-se no quadro:

QUADRO 24 - Objetivos e cursos sugeridos pelos professores

OBJETIVO	DEPOIMENTOS
FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS LOCAIS	<p><i>“Curso de Educação Ambiental a nível técnico pra capacitar esses jovens a se tomarem cuidadores da Ilha seria legal também pra ajudar na questão da preservação” (P2)</i></p> <p><i>“Se os alunos fossem preparados para cuidarem da natureza daqui seria bom pra Ilha e bom pro rendimento escolar deles também” (P4)</i></p>
ATENDER OS TURISTAS COM MAIS QUALIDADE	<p><i>“Cursos de línguas, em especial o Inglês, para poder conversar e atender melhor os turistas que vem pra cá” (P3)</i></p> <p><i>“Ensinar o aluno a ser um bom camareiro, a ser um bom chefe de cozinha” (P6)</i></p>
VALORIZAÇÃO DA MÃO DE OBRA LOCAL	<p><i>“Deveriam ser formados cursos de oficinas de barcos, de refrigeração... a gente não tem ninguém aqui que faz isso,</i></p>

¹⁹⁹ Ibidem, p. 80

	<p><i>precisamos mandar para fora!” (P4)</i></p> <p><i>“A maioria da comunidade e dos nossos alunos trabalham nas pousadas que muitas vezes preferem contratar gente de fora, porque tem essa história do nativo ser vagabundo e quem é de fora ser mais preparado” (P9)</i></p> <p><i>“Desenvolver um projeto em parceria por exemplo para construção de um barco autossustentável, quanta coisa ele aprenderia e que poderia gerar fonte de renda para própria família” (P6)</i></p>
EMANCIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E DAS COMUNIDADES	<p><i>“Cursos que trabalhassem a geração de autonomia pros nativos, a emancipação, porque o problema da Ilha é assim, eles dependem tanto dos órgãos ambientais e não sabem negociar com eles, não tem perspectiva de emprego, de nada” (P9)</i></p>

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

É possível observar a preocupação dos professores em proporcionar aos estudantes e à comunidade uma qualidade de vida melhor. Quando sugerem que se proporcionem cursos para formação de agentes ambientais, aliam também a preocupação com as questões ambientais da região. Sobre o turismo, ressalta-se uma preocupação voltada tanto para a qualidade dos serviços oferecidos ao turista quanto a qualificação da mão de obra da própria comunidade para atendê-lo. Ainda, foi possível observar que alguns professores relacionam a capacitação dos estudantes como uma possibilidade de emancipação, já que podem proporcionar uma possível geração de renda para eles e suas famílias.

É importante lembrar que a Educação Ambiental, para contribuir no desenvolvimento das comunidades nesse contexto, deve considerar que as práticas pedagógicas requerem o reconhecimento e atribuição do máximo possível de protagonismo dos sujeitos, considerando seus conhecimentos, modos de vida e cultura, estendendo sua ação formativa aos problemas enfrentados pela comunidade, mantendo coerência com a vida dos estudantes e oferecendo também serviços a ela.

Nessa perspectiva, Carvalho (2002, p. 13) procurou demonstrar em sua pesquisa que a Educação Ambiental pode possibilitar que as comunidades assumam uma nova postura de vida, funcionando como um dos elementos catalisadores para se alcançar o desenvolvimento comunitário local, por meio de um

“amplo trabalho de conscientização ambiental que incentiva uma melhor utilização e conservação dos recursos disponíveis na comunidade [...] despertando assim potenciais comunitários latentes”.

Partindo dessa premissa, foram ouvidos alguns pais e mães dos estudantes dos dois colégios, representando as duas comunidades, por meio dos grupos de discussão. Os resultados das discussões dos dois grupos serão apresentados conjuntamente, uma vez que as questões apontadas pelos participantes foram comuns às duas comunidades. Ou seja, embora as Vilas de Encantadas e Brasília apresentem algumas peculiaridades já apontadas no reconhecimento da realidade, assim como a distância²⁰⁰ entre elas ser bastante significativa, o que faz com que as duas comunidades não convivam tanto entre si, a opinião dos pais e mães sobre as questões levantadas se apresentaram convergentes e complementares.

B) A ação escolar, a questão ambiental e suas contribuições para o desenvolvimento local: o olhar da família

É importante identificar o que de fato a comunidade entende por Educação Ambiental, uma vez que esse elemento pode sinalizar, por um lado, se as ações da escola tem alguma repercussão nas famílias e, por outro, quais as fragilidades que elas apresentam no que se refere as questões ambientais. Quando questionados portanto sobre qual seu entendimento sobre Educação Ambiental, todos os pais e mães foram incisivos quanto a sua relação com a preservação ambiental e até mesmo com a valorização das atividades turísticas, conforme apontam alguns depoimentos selecionados:

“Cuidar do meio ambiente, jogar o lixo certinho, não estragar as coisas. Puxa vida, são poucos que pensam em cuidar desse espaço tão pequeno, porque o turista vai passar ali e vai ver” (C1)

“Cuidar do meio ambiente pra gente ter um mínimo de qualidade de vida” (C4)

“Querendo ou não todo e qualquer segmento de trabalho depende do turismo aqui na Ilha, então penso que ela é a educação que ajuda a preservar a natureza daqui para que os turistas não parem de vir para cá” (C5)

²⁰⁰ Pode-se ir de uma Vila a outra de barco ou por trilha. De barco, o tempo de travessia dura cerca de 30 minutos. A trilha tem aproximadamente 6 Km, o que significa aproximadamente duas horas de caminhada, passando pelas praias: Praia de Fora, Praia Grande e Praia do Miguel.

“Preservar o local que a gente vive, porque estamos aqui em uma reserva ecológica. Porque se acabar a reserva, vai acabar a visitação, vai virar um balneário como qualquer outro” (C9)

Somente um dos pais demonstra de forma direta a preocupação com a qualidade de vida da própria comunidade. Alertam três deles (C6, C7, C9) que trabalhar com a questão ambiental na Ilha é um assunto delicado, conforme explica uma mãe:

“Porque se você for falar sobre Educação Ambiental pra uma pessoa que   nativa daqui, eles vão brigar com você com certeza, é bem delicado isso.  s vezes a intenção é tão boa, mas eles não vão entender isso” (C7)

Quando questionada sobre qual o motivo dessa resistência, ela diz que por conta das restrições impostas, que são segundo ela um dos principais problemas enfrentados pela comunidade, os nativos de maneira geral não aceitam que devem preservar a natureza da Ilha, já que compreendem que nunca contrib iram para a devastação ambiental da região. Sendo assim, outra mãe (C1) diz que qualquer assunto que envolve a preservação ambiental por eles como “empecilho”, ou seja, a relacionam diretamente às restrições impostas para a melhoria da estrutura onde residem e ainda   negação de suas formas de subsistência familiar anteriores, principalmente a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e a criação de animais.

Nesse contexto, dois pais colocam que tanto pela “*teimosia do nativo*” (C6) quanto pela “*falta de conhecimento e de consciência ambiental da comunidade*” (C9), a questão da Educação Ambiental necessita partir dos estudantes para as famílias e das famílias para a comunidade em geral, e não da escola, conforme observamos nos depoimentos:

“Eu acho que tem que começar pelos alunos. Porque é eles vão se interessar e falar pros pais que é legal. Estimular os pais a virem ver o que  ” (C1)

“O que eu acho que vai mudar é o filho chegar em casa e explicar que não é desse jeito... se vier alguém de fora falar penso que não d  certo” (C3)

“Então acho que o próprio aluno que fazer não só a conscientização familiar, mas depois dela a comercial têm” (C5)

“Pra tudo isso aqui ter continuidade para os meus filhos, netos, tem que partir dos jovens que estão estudando” (C9)

Dessa forma, a Educação Ambiental, que todos os participantes dos grupos entendem como necessária para o contexto atual da Ilha do Mel, deve ser disseminada a partir dos estudantes, já que a maioria dos moradores não acredita que as instituições que fazem parte da dinâmica comunitária da Ilha possam ter iniciativas que considerem suas reais necessidades.

Os pais e as mães demonstram que tem consciência sobre a falta de participação da comunidade na escola. Um deles comenta: *“Aqui você só consegue reunir em massa a comunidade se tiver uma festa ou um campeonatinho de futebol. Ou quando o bicho tá pegando mesmo, tipo o IAP vai mudar alguma coisa”* (C9).

Em relação à questão de morarem no entorno de Unidades de Conservação, os pais demonstram que gostam muito e sentem-se valorizados por poderem viver ali, apesar de alguns mencionarem que não querem que os filhos continuem na Ilha, principalmente por falta de opção de emprego, como podemos ver em um trecho da discussão:

- C2: *“A gente tem um contato muito próximo com a natureza que os outros não tem”*
- C1: *“Temos o privilégio de morar em um lugar maravilhoso desses, não é pra qualquer um mesmo”*
- C3: *“Eu quero preservar o máximo possível para não perder. É maravilhoso isso daqui, é de uma dimensão que é até difícil explicar, de tão maravilhoso que é”*
- C1: *“O ruim é que para nossos filhos não tem nada. Minha filha trabalha numa lojinha no final de semana. Quando não tem movimento ligam e dizem pra ela não ir. Eu digo pra ela vai procurar alguma coisa pra fazer. Vai fazer um curso e daí? Vai trabalhar onde?”*
- C3: *“Aqui não oferece nada mesmo para os jovens. Eu falo pra ele sair daqui mas ele não quer. Porque a Ilha oferece uma liberdade muito grande. Um cuida do outro, é muito bom”*

Entretanto, os pais colocam como principais problemas enfrentados pelas comunidades as restrições impostas pelo IAP, conforme destaca-se em um trecho:

- C1: *“De uma parte é bom demais morar aqui [...] mas por outro, a gente é privado de muita coisa, o tempo todo”*
- C3: *“A burocracia, pra uns é de uma forma, pra outros de outra... porque aquele que pode mais financeiramente não tem essas restrições que nós temos. Aí o que acontece? Aquele que tem menos dinheiro acaba preservando mais e aquele que tem mais dinheiro usa uma máscara dizendo que é ecológico e na verdade é só fachada”*
- C4: *“Eles podem mexer em tudo, aumentar as pousadas... e nós?”*
- C2: *“Eles dificultam também tudo, parece que pra gente desistir. Por exemplo o terreno é do meu sogro que é velhinho. É ele quem tem que ir resolver tudo ele mesmo, pessoalmente, maior dificuldade”*

- C1: *“Tem que ir até Paranaguá e pegar barco e ônibus... tem o horário da barca limitado... se não tiver no barco você fica. E dinheiro pra ir um monte de vezes?”*
- C4: *“Por exemplo, tenho dois filhos... onde eles vão morar? Quando eles casarem? Não tem nem onde comprar... não tem como aumentar, não pode... ele é obrigado a sair daqui então?”*

A implantação de uma Unidade de Conservação, como vimos, pode ser uma fonte de conflito ou uma oportunidade para essas comunidades, quando os custos derivados da conservação sejam compensados por benefícios (PIERRI; KIM, 2004). Segundo Sammarco, Sorrentino e Benayas (2013, p. 349) atualmente se fala muito nas

Possibilidades dos serviços ambientais que as áreas protegidas podem oferecer, mas ainda se discute, com receios, de que estas áreas sejam uma possibilidade diferenciada de geração de trabalho e renda. Mas, mais do que isso, seja a possibilidade de gerar ofícios e serviços socioambientais para uma sociedade em crise.

Segundo esses autores, os serviços ambientais são entendidos como serviços ecossistêmicos, ou seja, são os serviços que beneficiam os seres humanos, tais como água doce, regulação do clima, recreação, controle de erosão, etc. Além desses serviços, os autores procuraram demonstrar que as Unidades de Conservação podem oferecer benefícios socioambientais como a geração de renda e de trabalho às populações residentes, e a Educação Ambiental, quando vinculada a esses serviços, pode “fomentar a capacidade de produzir experiências técnicas, intelectuais e sensitivas de recuperação e autor regulação dos ecossistemas”²⁰¹.

Nessa perspectiva, ainda na ideia dos autores, as ações que procuram unir a necessidade social de geração de emprego e renda nessas áreas com a demanda ambiental da conservação/recuperação dos ecossistemas ou, em outras palavras, que integram a comunidade do entorno em suas atividades de gestão e criam possibilidades de economia, já estão acontecendo, como por exemplo o desenvolvimento do turismo sustentável e o próprio ecoturismo²⁰², como é o caso que encontramos na Ilha do Mel. O ecoturismo, como já mencionado, é indicado nos planos de manejo das Unidades de Conservação da Ilha do Mel como uma

²⁰¹ Ibidem, p. 350

²⁰² “Entre as diversas formas ou modalidades de turismo que tendem a respeitar a implementação de práticas de elevado grau de sustentabilidade, o ecoturismo é aquela que possui uma maior preocupação pela integração de componentes, e que implica uma maior interligação e proveito para a população local” (MORAIS; SILVEIRA, 2009, p. 61).

possibilidade de desenvolvimento da região, mas há um descaso em relação à implantação de ações efetivas para a prática do ecoturismo na localidade (GONZAGA; DENKEWICZ; PRADO, 2014) o que na opinião de Kim (2004) está relacionado a vontade de favorecer o desenvolvimento do turismo de massas falsamente anunciado como ecoturismo, por parte da gestão das Unidades.

Como vimos, é perceptível a forma ineficiente em que as Unidades de Conservação foram se configurando no Brasil, partindo da expulsão dos moradores, impossibilitando suas atividades de subsistência e chegando a valorização do turismo, por exemplo, acima da população local. De acordo com Morsello (2008 *apud* SAMMARCO, 2013), essa questão é muito mais política do que científica, visto que o turismo gera mais riqueza do que a população local. Os usos tradicionais da terra e a própria atividade de pesca pelas populações locais se caracterizam pela baixa intensidade e pela grande expansão territorial, e o turismo, ao contrário, ocupa uma extensão menor (concentrada) e de maior intensidade.

Outro fator conflitante na posição de área natural protegida sem a presença humana, se refere a dificuldade que as populações locais têm em aceitar porque turistas ou pesquisadores podem entrar livremente na área natural protegida enquanto eles sofrem limitações em seu modo de vida tradicional (DIEGUES, 1999). Segundo o autor, esse conflito tem maiores chances de ser acentuado numa Ilha, já que o sentimento de pertencimento ao espaço e a rejeição pelos sujeitos “de fora” é mais intensa. O turismo, que por conceito é uma atividade de unificação e pacificação com as populações locais (MORAIS; SILVEIRA, 2009), pode acarretar, nesse sentido, diversos problemas quando seu planejamento e a gestão dos espaços não estão em consonância com seu contexto.

Os autores ainda ressaltam que esta modalidade de turismo (ecoturismo) pode permitir que o local atinja uma sustentabilidade mais profunda e adequada ao contexto particular das ilhas, no sentido de que sejam proporcionados aos turistas experiências simultâneas de preservação dos recursos naturais e culturais, a fim de que o ciclo de vida do turismo possa ser prolongado o máximo possível. Dessa forma, proporcionando diversos elementos de aprendizagem, o ecoturismo dá particular atenção ao uso do componente educativo.

Assim, no contexto turístico das ilhas interessa encontrar meios para selecionar o perfil turístico para que se tenha um número reduzido de turistas, que

consequentemente causem menor impacto negativo e que proporcione o máximo de benefícios para um determinado local turístico. Nesse sentido,

O desenvolvimento turístico em ilhas orientado por uma linha de aumento da sustentabilidade global e de desenvolvimento integrado, deverá seguir um modelo estratégico em que o ecoturismo assume um papel fundamental. Neste sentido a interligação entre o ecoturismo e o desenvolvimento de uma forte componente educativa na actividade turística, voltada para o turista e também para a população local e para os agentes turísticos, parece ser um caminho que mais cedo ou mais tarde deverá ser seguido²⁰³.

Sobre como eles pensam que deveria ser o desenvolvimento local da Ilha e qual o papel da escola nesse processo, os pais tendem a colocar as atividades ligadas ao turismo como única solução viável e a escola como um possível centro de capacitação para atender as demandas que dele derivam. Vejamos o que falam sobre isso:

→ Desenvolvimento local:

“Aqui ou você tem que trabalhar em restaurante, como garçom, auxiliar, diarista, ou carrinheiro, ou nas pousadas (na cozinha ou na limpeza), só” (C2)

“Até mudaram os barcos de pesca para outra categoria que é passeio, pra atender o turista. A pesca virou bico” (C9)

“Não adianta tentar fugir do turismo, o negócio é valorizar, porque a visitação é geral, são muitos países o ano inteiro” (C3)

“Eu acho que é o turismo mesmo. Não tem outra coisa” (C6)

“Voadeira, tá cheio pra atender turistas. Barco a diesel. Por exemplo refrigeração, técnico. Não tem aqui. Tem que mandar pra fora arrumar” (C1)

→ Papel da escola:

“Dava pra aproveitar os materiais aqui da natureza, fazendo oficinas de artesanato local, por exemplo” (C1)

“A escola poderia tentar oferecer cursos técnicos, em mecânica de diesel, por exemplo, ele vai ganhar dinheiro e não precisa sair daqui. Pra arrumar um barco tem que vir gente de Curitiba, de fora, ninguém aqui é capacitado pra fazer e seria um bom meio pra melhorar a renda” (C7)

“Seria uma capacitação local. Pra quem mora aqui. Com números limitados também, porque não tem emprego pra tanta gente na mesma área” (C8)

“Acho que a escola poderia oferecer oficinas, cursos, tipo culinária, jardinagem, artesanato típico daqui” (C4)

²⁰³ Ibidem, p. 65

“Informática é legal também... eles tem bastante dificuldade. Aí se for fazer um curso já sabe o básico” (C9)

Nesse cenário, o papel da escola se limita a uma "escolarização" da comunidade: “uma escolarização maciça em detrimento da escolarização especializada e adequada que permita o desenvolvimento integrado da comunidade” (SANTOS, 2002, p. 3), uma vez que acaba por não reconhecer “a cultura comunitária na construção de novos significados, sentimentos e condutas na comunidade educativa segundo os valores que lhes são mais e menos próximos” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 289). No caso pesquisado, identificou-se que os pais e as mães compreendem o papel da escola em um sentido restritivo: o de capacitação da comunidade para atender as demandas turísticas, porque não há outras alternativas para o desenvolvimento local na opinião deles. Entretanto, alguns deles salientam que não adianta formar muitas pessoas em uma mesma área, já que não há colocação no mercado de trabalho na Ilha para isso. Nesse sentido, há de se considerar as demandas e necessidades das comunidades na oferta das capacitações, a fim de que não se inflem determinadas áreas e faltem em outras.

Nessa pesquisa entende-se que a escola que contribui para o desenvolvimento comunitário é atenta aos problemas, às carências e dificuldades da comunidade, identifica e procura conhecer o amplo conjunto das suas necessidades de aprendizagem, possibilitando que a comunidade possa se organizar, analisar e interpretar os seus problemas, admite a ação social comunitária também como sua responsabilidade e contribui para eliminar a dinâmica ‘associal’ das comunidades (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). Dessa forma, além de compreender as comunidades como singulares, qualquer trabalho comunitário necessita identificar primeiramente a comunidade e os sujeitos que fazem parte dela como agentes de mudança, com capacidade para “alterar a sua vida pessoal, os seus hábitos, atitudes e comportamentos e de influenciar a dinâmica cultural”²⁰⁴. Assim, segundo Callejas (2009, p. 269), “a educação ‘da’ comunidade, ‘para a’ comunidade e ‘na’ comunidade [...] trata de dar resposta às situações específicas da comunidade (individuais, interpessoais e sociais)”, o que resulta de uma maior interação entre os serviços educativos existentes e a comunidade local.

²⁰⁴ Ibidem, p. 140

Para finalizar essa parte da análise, podemos considerar que a opinião dos pais e das mães sobre as contribuições da escola para o desenvolvimento local convergem com a dos professores em muitos pontos, principalmente no que se refere a necessidade de capacitação dos moradores da Ilha, para que possam melhorar suas rendas a partir da possibilidade de empregos melhores e mais qualificados. Também concordam que os moradores da Ilha precisam ser ouvidos e valorizados nas decisões que envolvem as Unidades de Conservação, mas a relação entre a escola e a comunidade, que poderia proporcionar um fortalecimento comunitário, ainda se encontra bastante fragilizada.

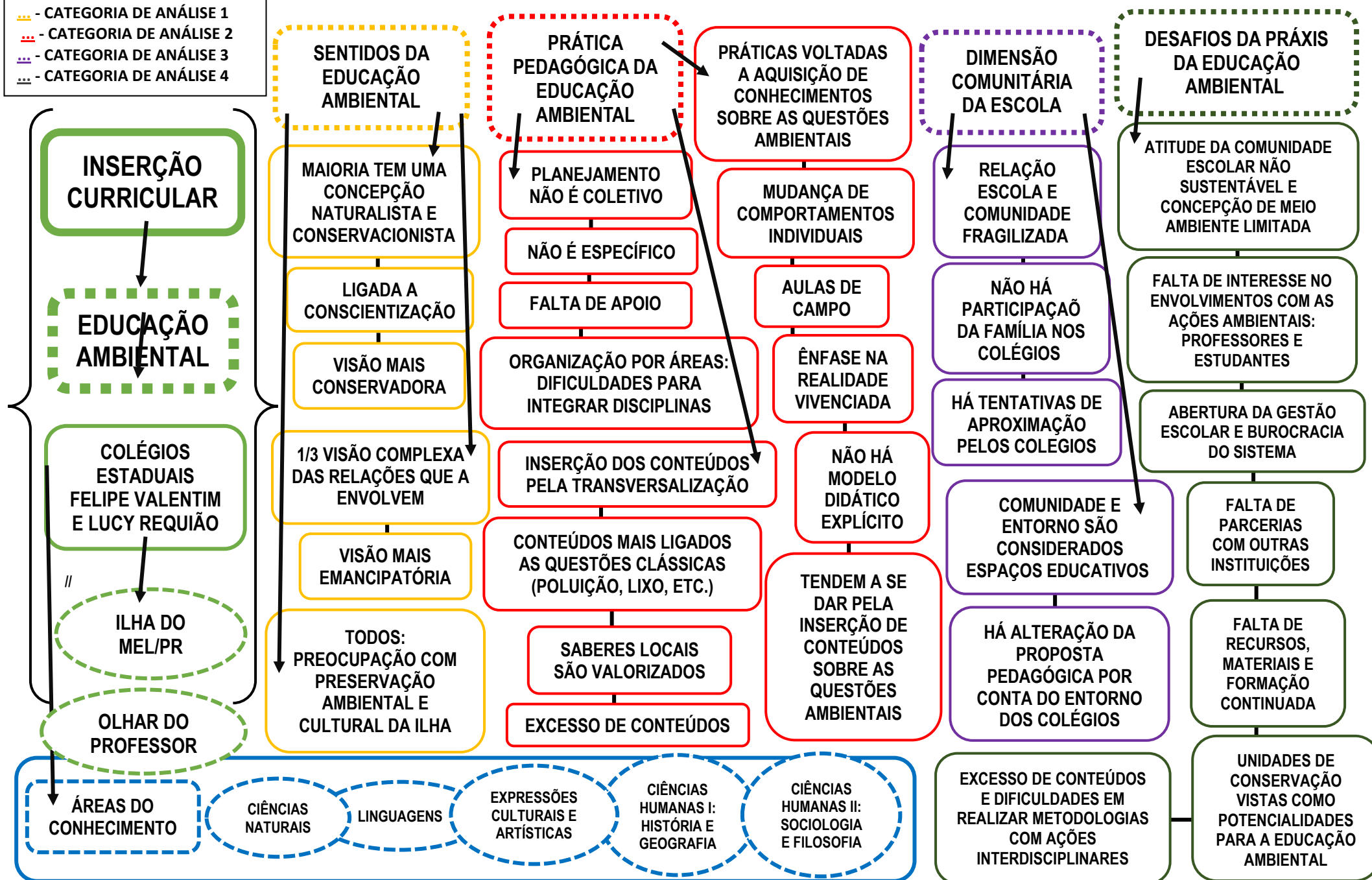
O desenvolvimento comunitário, no contexto da Ilha do Mel, necessita ser um processo tanto educativo quanto formativo, no qual a comunidade local envolvida se torna responsável também, já que participa das decisões referentes as resoluções de problemas comuns vivenciados. Importante desatacar que as escolas, vistas como agentes sociais nesse processo, não podem se responsabilizar integralmente pelo desenvolvimento dos sujeitos, portanto precisam contar com o apoio familiar e colaboração das demais instituições. Sendo críticas, não podem limitar a comunidade a escolar, mas abranger o contexto maior na qual está inserida, dinamizando e articulando os laços necessários para tal finalidade. A Educação Ambiental que se quer nas escolas do campo com vistas ao desenvolvimento comunitário, é aquela comprometida, portanto, com o empoderamento social (ZAKRZEVSKI, 2007).

Na sequência, apresenta-se o terceiro e último processo interpretativo da pesquisa: nas palavras de Minayo et al. (2005) “uma interpretação das interpretações”, ou seja, uma síntese reflexiva que representa o olhar da pesquisadora sobre o objeto investigado.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS COLÉGIOS DA ILHA DO MEL

LEGENDA

- ... - CONTEXTO
- ... - ÁREAS DO CONHECIMENTO
- ... - CATEGORIA DE ANÁLISE 1
- ... - CATEGORIA DE ANÁLISE 2
- ... - CATEGORIA DE ANÁLISE 3
- ... - CATEGORIA DE ANÁLISE 4



SÍNTESE CONCLUSIVA

Pela valorização da dimensão comunitária da escola na práxis da Educação Ambiental

Impossível ignorar toda essa **energia positiva** em favor de um **outro mundo possível**.

Moacir Gadotti

Como último movimento da pesquisa, chegamos ao terceiro processo interpretativo, que se caracteriza pela síntese dos processos de análise e sentidos que a pesquisa proporcionou durante o caminho trilhado. Já que somos sujeitos construídos a partir das diferentes ações e relações no mundo, as considerações que serão apresentadas possibilitaram também uma reflexão da minha própria práxis docente, principalmente frente aos novos desafios colocados diariamente pelo momento político que vivenciamos.

No movimento de finalização da escrita dessa pesquisa, viveu-se tempos difíceis para a educação brasileira. Embora assustador, o movimento de resistência e luta que está se desenhando, com caráter contra hegemônico, vai ao encontro dos ideais da Educação Ambiental em uma perspectiva de transformação social: como prática social e política, que se afirma na proposição de valores de solidariedade, de respeito à diversidade, de sustentabilidade, de coletividade, pautados no pensamento crítico e na ação emancipatória. Dessa forma, o momento mais do que nunca nos limita, amedronta e tenta nos silenciar, mas também mais do que nunca nos fortalece, mostrando que a força da coletividade é capaz de modificar o caminho que vem negando e condenando a democracia.

Nessa conjuntura, há de se considerar que a forma como se realiza a educação no interior das escolas está intrinsecamente relacionada aos valores, as ideologias e as intenções que circundam seu cotidiano, principalmente na figura do professor. Ora, se considerarmos a educação como processo de humanização (emancipação dos sujeitos); a escola como o local responsável pela socialização dos saberes sistematizados necessários a desalienação (crítica aos elementos culturais); o currículo como o conjunto de atividades nucleares destinadas a apropriação desses saberes, coloca-se o professor como principal potencializador e mediador desse processo. Portanto, pode-se afirmar que o professor tem papel

central na busca pela transformação social, contra as mazelas causadas pela sociedade que se apresentam cada dia mais maquiavélicas.

Quando se possibilita que o professor seja ouvido e lhe são concedidas oportunidades para que ele desenvolva sua autonomia, percebe-se, como foi o caso da presente pesquisa, que há perspectivas reais de mudança, em outras palavras, há “*energia positiva*” na busca por “*um outro mundo possível*” (GADOTTI, 1997). Nesse contexto, o desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou, a partir da identificação de como a Educação Ambiental está sendo inserida nas práticas pedagógicas nos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR, uma análise da relação entre a Educação Ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário, na perspectiva da transformação social.

Compreendendo que a Educação Ambiental é um “*outro ponto de partida*”, ou seja, um “*outro aprender a saber, olhar, sentir, viver e interagir entre nós*” (BRANDÃO, 2007), é crucial que os processos educacionais busquem sua dimensão comunitária. A pesquisa permitiu refletir sobre a importância dessa dimensão, principalmente na escola do campo em Ilhas e em Unidades de Conservação que tem características muito peculiares, já que é pela participação efetiva da comunidade no contexto escolar e pela consideração de sua dinâmica socioambiental na elaboração de sua proposta pedagógica que as comunidades podem encontrar subsídios para se organizar e portanto para se fortalecer para a agir, resistir e lutar por uma qualidade de vida mais digna.

Nesse sentido, buscou-se subsídios teóricos que possibilitaram apontar como a crise socioambiental está atrelada ao modelo de desenvolvimento vigente do sistema capitalista de produção, e procurou-se identificar, nesse contexto, que a Educação Ambiental, que surge como uma resposta a crise instaurada, começou a se institucionalizar no Brasil a partir da pressão dos movimentos sociais, com cunho essencialmente ambiental e na perspectiva da conservação dos recursos naturais, e não pelo viés propriamente educacional, o que trouxe diversas consequências para a sua inserção curricular que se refletem até hoje nas instituições educacionais e na práxis dos professores.

Pautando-se na ideia de que ao reconhecer a realidade, ou seja, ao constatar a prática social da qual os estudantes fazem parte, somos capazes de “*intervir nela*” - o que é muito mais complexo do que adaptar-se a ela, já que ela se torna “*geradora de novos saberes*” (FREIRE, 1996) -, buscou-se apresentar aspectos que compõe a

dinâmica comunitária da Ilha do Mel, procurando situar sua situação de vulnerabilidade socioambiental, fato que deriva principalmente da sua dependência em relação as atividades turísticas e os impactos ambientais, sociais e culturais sobre a população nativa e moradora da região que dela derivam. As restrições impostas pelas Unidades de Conservação não oferecem outras oportunidades às comunidades que não as ligadas ao turismo e, ao mesmo tempo, não lhes oferecem benefícios diretos.

Ainda, ao apresentar alguns elementos que compõe o cotidiano dos colégios pesquisados, em especial a organização do trabalho pedagógico, constou-se que a educação formal na Ilha do Mel sofreu uma defasagem histórica no que se refere ao acesso e permanência. Até 1982, não haviam escolas formais na Ilha do Mel, fato que intensificou a situação descrita. Atualmente, ainda verifica-se precariedade no que se refere as condições principalmente de trabalho dos professores, que refletem na impossibilidade de ações mais efetivas, contínuas, interdisciplinares e, especialmente, um reconhecimento mais profundo – e crítico – da realidade dos estudantes, trazendo diversos desafios a potencialização da Educação Ambiental nos colégios. Esse é um dos maiores problemas históricos da Educação do Campo – o fato de que os professores não fazem parte da comunidade e, em grande parte das vezes, não conseguem fazer uma relação mais consistente e coerente dos conteúdos curriculares com a prática social dos estudantes, reproduzindo a lógica da descontextualização dos sentidos da escola para essas populações, que foram “invadidas culturalmente” pela lógica do sistema capitalista.

De um modo geral, os professores demonstraram indícios de uma práxis docente numa perspectiva mais crítica, já que percebem a questão ambiental sob um ponto de vista social, cultural e político, ainda que uma parte deles apresente uma tendência um pouco mais naturalista ou mesmo conservacionista da Educação Ambiental. Apesar disso, o que ficou evidente foi que todos eles percebem a importância do papel da escola na comunidade e buscam abordar a realidade da Ilha na sua proposta pedagógica, considerando a questão ambiental e cultural da região. Ou seja, de alguma maneira, os professores trazem a realidade para dentro das suas aulas, embora em alguns casos não seja de maneira explícita nem consciente; mas em outros casos, constatou-se que essa realidade é problematizada de maneira crítica.

No esforço da busca para “*diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos*” (FREIRE, 1996), optou-se como metodologia pela triangulação dos dados, que possibilitou um olhar dialético sobre a realidade pesquisada: enquanto inseria-se no campo, por diversas formas de interagir, observar e ouvir os professores sujeitos da pesquisa, dialogava-se com os autores, e aos poucos, aprofundava-se e amadurecia-se o olhar sobre o objeto. No que se refere a coleta, a triangulação possibilitou que fossem comprovados alguns dados das entrevistas e permitiu, após sua interpretação, que a construção do roteiro dos grupos de discussões centrassem seu foco na questão que se pretendeu responder ao final da pesquisa. As observações se constituíram em momentos de participação efetiva nos colégios, e os laços que foram se constituindo entre a pesquisadora e os professores estão se consolidando com algumas perspectivas de parcerias futuras. O grupo de discussão com os professores que tem uma visão mais ampla por terem atuado nos dois colégios, possibilitou que alguns dados fossem comprovados e amadurecidos e ainda que a temática da pesquisa fosse focada. Este grupo se tornou também um espaço de formação, já que foram discutidas questões que são centrais para a Educação Ambiental e que inquietam os professores que participaram, e que pretende-se também aprofundar em diálogos futuros. Os grupos com os pais foram bem esclarecedores pois permitiram que se tivesse um retrato – ainda que de maneira inicial – de como eles pensam a Educação Ambiental e o desenvolvimento para a Ilha.

Já na análise dos dados, a triangulação possibilitou que os dados empíricos fossem interpretados à luz tanto de autores que tratam das temáticas mais abrangentes que envolvem o objeto da pesquisa, como a educação na perspectiva da transformação social e o desenvolvimento, em diálogo com autores que abordam a temática específica da Educação Ambiental e sua inserção curricular. Esse movimento possibilitou uma compreensão mais abrangente do objeto, identificando fatores que interferem na práxis docente tanto internos, ou seja, específicos dos colégios investigados e das situações contextuais da Ilha do Mel, quanto fatores externos, como as fragilidades do sistema educativo brasileiro, o excesso de burocracia, de conteúdos curriculares desvinculados das realidades, da organização escolar/curricular proposta no campo educativo-ambiental e das defasagens históricas que as escolas e povos do campo sofreram.

Considerando que “*conhecer e compreender são os caminhos para o saber*” e só são possíveis por meio da “*experiência do diálogo e da partilha*” (BRANDÃO, 2007), iniciou-se a análise dos dados objetivando o *reconhecimento dos sentidos que os professores atribuem à Educação Ambiental*. Investigou-se quais são as concepções, motivações e objetivos da mesma para eles. Conclui-se que a *concepção* que a maioria deles tem sobre a Educação Ambiental pode ser considerada mais conservadora, uma vez que está ligada a uma perspectiva mais naturalista e instrumental. A conscientização ambiental aparece como protagonista no entendimento da Educação Ambiental, no sentido de “levar luz” aos que não tem, como se o simples fato de conhecer subtendesse o próprio ato de agir.

Entretanto, 1/3 deles demonstram uma concepção de Educação Ambiental mais emancipatória, já que a percebem em sua complexidade, ou seja, na ideia de que as questões sociais, culturais, políticas e econômicas estão entrelaçadas as ambientais. Sobre suas *motivações e objetivo central* para adotá-la em sua prática pedagógica, constatou-se que estão relacionados principalmente a preocupação com a preservação ambiental e também cultural da Ilha do Mel, demonstrando que os professores tem consciência da importância da valorização de ambos os aspectos.

Na tentativa de *caracterizar como a Educação Ambiental está inserida no currículo dos colégios e na prática pedagógica cotidiana dos professores*, investigou-se quais são as práticas pedagógicas de Educação Ambiental que vem sendo desenvolvidas nos colégios e como os professores estão a planejando e a operacionalizando. Sobre o *planejamento* das ações de Educação Ambiental, constatou-se que ele não é coletivo e falta apoio tanto interno (equipe técnico-pedagógica e professores das mesmas áreas) quanto externo (Núcleo Regional de Educação e SEED).

Identificou-se também que não há um planejamento específico para a Educação Ambiental, uma vez que no entendimento dos professores ela perpassa as aulas ou é encaixada quando surge necessidade, configurando-se numa visão simplista, o que pode ser um limite já que não se garante um tempo curricular para a mesma. Ela perde seu caráter principal e se torna secundarizada, como uma atividade extracurricular, como um “acessório”, como não nuclear nos processos curriculares.

Ainda, foi constatado que o planejamento, nos moldes nos quais é exigido na Rede Estadual de Ensino do Paraná, principalmente no que se refere a elaboração do Plano de Trabalho Docente, é visto pelos professores como muito trabalhoso, principalmente no contexto da Ilha do Mel, no qual cada professor leciona para todas as turmas (e nesse sentido são planejamentos diferentes) e é preciso ainda relacionar os conteúdos das disciplinas específicas que fazem parte de cada área do conhecimento. Essa situação acaba por prejudicar as ações de Educação Ambiental, que exigem um planejamento coletivo e interdisciplinar.

No que se refere a *organização curricular por área do conhecimento*, a maioria dos professores admite ter ainda muitas dificuldades, tanto na relação dos conteúdos à realidade dos estudantes quanto aos conteúdos das outras disciplinas que compõe as áreas que lecionam. Nesse sentido, conclui-se que, embora a *Proposta Pedagógica das Escolas das ilhas do litoral do Paraná* tenha sido formulada com a participação de alguns coordenadores e diretores das escolas, as dificuldades derivam tanto da forma insuficiente com que ela foi apresentada e problematizada aos professores, que a conheceram de maneira superficial, quanto da fragilidade do apoio teórico-metodológico recebido pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e pela própria equipe técnico-pedagógica dos colégios.

Evidenciou-se também uma contradição entre a proposta desse tipo de organização do currículo e a falta de flexibilidade em relação ao planejamento, demonstrando que as próprias mantenedoras não compreenderam ou ainda não internalizaram as mudanças necessárias para a efetivação desse modelo curricular, que exige mudanças em várias esferas. Entretanto, pode-se concluir que o que está no cerne das dificuldades dos professores é, além da fragilidade da formação continuada ofertada para lidar com essas mudanças, a formação inicial que tiveram, uma vez que os cursos de Licenciatura, no geral, estão organizados por disciplinas, de forma fragmentada, o que limita ou mesmo impede que os professores transitem pelos temas das disciplinas da qual não são licenciados que compõe a área do conhecimento que atua.

Conclui-se que os *materiais de apoio* para planejar as ações pedagógicas que envolvem as questões ambientais que os professores tem acesso nos colégios são bastante limitados. A internet foi apontada como principal fonte de informação sobre essas questões, mas também é limitada no colégio. Os materiais destacados foram: artigos e livros temáticos, portais educacionais e materiais audiovisuais. Os livros

didáticos, dada sua importância no ensino e na aprendizagem vivenciados por professores e estudantes, apareceram como insuficientes, já que tratam as questões ambientais de maneira superficial e pontual. Além disso, trazem conteúdos desvinculados da realidade dos estudantes.

Sobre a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, conclui-se que, apesar de sua importância e obrigatoriedade, os professores investigados ainda não a conhecem suficientemente e se apresentam descrentes quanto as possibilidades de mudança efetiva nos colégios, principalmente no que se refere na sua transformação para espaços sustentáveis.

No que se refere aos *conteúdos que envolvem as questões ambientais*, evidenciou-se uma tendência na sua inserção de maneira transversal, já que a maioria dos professores admite que elas “perpassam” as aulas. Apesar das principais temáticas relatadas pelos professores remeterem a questões que são consideradas clássicas do campo da Educação Ambiental, como o problema do lixo, desmatamento, poluição, entre outros, eles fazem referência a realidade socioambiental local. Ainda, percebeu-se que parte dos professores considera que a grande quantidade de conteúdos listados na Proposta Pedagógica Curricular dos colégios é um fator limitante para avançar nas ações de Educação Ambiental, o que pode estar relacionado a visão de que ela é algo a parte.

Os *saberes locais dos estudantes e da comunidade* são valorizados pelos professores da pesquisa, que buscam abordá-los sempre que possível nas suas aulas, numa tentativa de esforço para que os estudantes reconheçam sua cultura e sintam-se parte da realidade da Ilha. Conclui-se que os estudantes em sua maioria, ao olhar dos professores, não apresentam interesse nos conhecimentos tradicionais da região. Destaca-se nesse sentido a importância do diálogo de saberes, que se apresenta como uma possibilidade real de efetivação da Educação Ambiental no espaço escolar, na perspectiva crítica.

Em relação as *práticas pedagógicas de Educação Ambiental*, constatou-se que elas são trabalhadas a partir de três perspectivas: aquisição de conhecimentos e informações sobre as questões ambientais; mudança de comportamentos individuais em relação ao meio ambiente e ênfase na realidade vivenciada pelos estudantes, e compreensão da complexidade dos problemas ambientais. É possível dizer que não existe um modelo didático explícito para trabalhar as questões ambientais nos colégios. Pode-se concluir que as práticas pedagógicas tendem a se dar pela

inserção de conteúdos que abordam as temáticas ambientais, ainda que em alguns casos haja uma preocupação com as questões locais, conforme apontado.

Buscando identificar como se dá a *relação entre os colégios e as comunidade*, constatou-se que essa relação apresenta-se muito fragilizada, e nesse sentido é possível afirmar que em ambos os colégios não há participação da comunidade, apesar das tentativas por parte dos professores e da gestão escolar em trazer a famílias para contribuir nas decisões escolares. Considera-se que a passividade é uma das características fortes da população da Ilha do Mel, fato que se dá pela falta de coletividade e organização da comunidade, que se apresenta descrente com as ações das instituições que compõe a dinâmica comunitária da região.

Nesse sentido, entendeu-se como necessário investigar se há alteração na proposta pedagógica dos professores pelo fato da escola estar localizada no entorno de *Unidades de Conservação e se a comunidade é compreendida como um espaço também educativo*. Conclui-se que todos os professores, apesar de não explicitarem diretamente que sua prática é alterada por conta dessa situação, ao abordarem a prática social da região nas suas aulas, contribuem para que a comunidade se torne um espaço educativo. É possível, nesse sentido, afirmar que as características do entorno dos colégios constituem um fator de influência na proposta pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa.

Buscando apontar os *desafios das práticas pedagógicas de Educação Ambiental*, considerando as características dos cotidianos dos colégios, constatou-se que eles se apresentam mais como limites do que como potencialidades na busca pelas contribuições ao desenvolvimento local. Foi possível dividir em seis perspectivas, ao olhar dos professores:

- 1) Atitude da comunidade escolar e Concepção de meio ambiente – a comunidade escolar não apresenta atitudes sustentáveis pela falta de conhecimentos sobre as questões ambientais ou mesmo de concepções mais naturalistas sobre a Educação Ambiental, o que prejudica que os estudantes se embasem nos exemplos que circundam o cotidiano escolar;
- 2) Interesse pelo tema/envolvimento dos professores e dos estudantes - falta de interesse dos próprios colegas e dos estudantes pelas práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no primeiro caso principalmente por conta do excesso de conteúdos e as limitações que o modelo de planejamento apresentam e, no segundo caso, a desmotivação está ligada ao fato da visão da escola como algo penoso;

- 3) Gestão da escola e Burocracia do sistema – é crucial que a gestão da escola colabore e se mostre aberta a um trabalho mais efetivo em Educação Ambiental, olhando com atenção e buscando flexibilizar as burocracias (internas e externas) que fazem parte do sistema e prejudicam o trabalho docente, amarrando o professor a um planejamento que não permite uma flexibilidade maior de tempos e também de espaços para sua potencialização;
- 4) Conteúdo/estrutura curricular e Metodologias – o excesso de conteúdo é um grande limitante quando a Educação Ambiental é vista como “mais uma coisa” para fazer, em outras palavras, são limitadas quando é vista na sua relação somente com o conteúdo e somado a essas dificuldades, talvez derivadas dessa visão, as tentativas de trabalhar com metodologias interdisciplinares não tiveram êxito nos colégios;
- 5) Recursos/materiais e Formação continuada – há falta de recursos como computadores, espaços para laboratórios e internet, assim como de materiais como livros, revistas sobre as questões ambientais, materiais audiovisuais, aliado a fragilidade que apresentam os cursos de formação continuada no que se refere ao acesso de informação e conhecimentos de qualidade sobre a Educação Ambiental e a trocas de experiências que valorizem e possibilitem pensar em novas metodologias;
- 6) Local/espço das Unidades de Conservação e Parcerias entre as instituições – o local onde os colégios estão inseridos são fator predominante para pensar a Educação Ambiental, mas falta subsídios teóricos e metodológicos para os professores que colabore para suprir a defasagem sobre o reconhecimento da realidade, fato que poderia ser superado se houvessem mais parcerias de instituições que pudessem contribuir nessa questão e em projetos para o desenvolvimento local.

Em vista dos argumentos apresentados, constatou-se que além de não apresentar condições suficientes (estrutura, materiais e formação) para um trabalho docente mais efetivo de Educação Ambiental, grande parte dos professores, por conta da situação temporária, não conseguem avançar e aprofundar nem no entendimento das dinâmicas que a Ilha vive, nem na construção de sentidos que gerem sentimento de pertencimento ao lugar. Nesse caso, é preciso que as mantenedoras dos colégios realizem um diagnóstico mais aprofundado sobre as reais necessidades estruturais e formativas dos professores em casos como os

vivenciados na Ilha do Mel. Ainda, há necessidade de uma escuta mais sensível por parte dos colégios para as demandas das comunidades, dos estudantes e das instituições parceiras educativas formais e não-formais.

É preciso nesse sentido reorganizar tempos e espaços escolares para isso, o que depende diretamente da abertura da gestão, o que foi evidenciado também nos depoimentos dos professores, que sentiram diferenças nesse aspecto na gestão dos dois colégios. Há de se abrir as escolas às comunidades, para que elas se apropriem do que é de seu direito: o espaço público. Nesse sentido, é preciso ver as comunidades como espaços educativos e, mais que isso, que sejam parceiras, e porque não protagonistas, na condução e decisão dos processos escolares.

Ao olhar dos professores, o papel da escola para o desenvolvimento local é visto a partir de três tendências: 1) Parte da realidade e espaço de fortalecimento da comunidade – papel atrelado a mobilização, é o “ponto de apoio” da comunidade; 2) Formadora de futuras gerações e de cidadania – em outras palavras, a escola vista como formadora de personalidades e de comportamento, e a cidadania no sentido apresentado tem a ver com a identificação dos estudantes com a dinâmica comunitária da qual fazem parte; 3) Espaço de disseminação de informações e conhecimentos sistematizados – a escola é a instituição que oferece as melhores informações sobre as questões ambientais e ainda configura-se como uma prática intencionada e planejada durante grande parte da formação dos sujeitos. Tendo em vista os aspectos observados, pode-se afirmar que há preocupação por parte de todos os professores em contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades.

O olhar dos pais e mães foi essencial para identificar as contribuições da escola para o desenvolvimento local da região. Primeiramente, constatou-se que todos eles relacionam a Educação Ambiental à preservação ambiental e, nesse sentido, a entendem como necessária à continuidade das atividades turísticas que estão atreladas aos atributos naturais da Ilha. Demostram que se sentem privilegiados de morar na Ilha por conta de suas belezas, mas apresentam-se descontentes com as restrições impostas pelas Unidades de Conservação. A escola, para eles, tem como papel principal a de ofertar capacitação para os estudantes e as comunidades, a fim de que consigam melhores oportunidades de empregos e de geração de renda. Um ponto importante para a discussão da presente pesquisa foi a constatação que as ações de Educação Ambiental, segundo as famílias, devem

partir dos estudantes e não dos colégios, uma vez que eles desacreditam das instituições que fazem parte da sua dinâmica comunitária, como é o caso da escola.

A escola nesse sentido precisa ser vista como possibilidade de fixação, ou seja, educar para o estudante *ficar*, não para *sair* da Ilha. Constata-se que o ecoturismo, que é o tipo de desenvolvimento que propõem os planos de manejo das Unidades de Conservação da Ilha, pode possibilitar um desenvolvimento local para a região que permita que a região atinja uma sustentabilidade mais profunda e adequada ao contexto particular das ilhas, no sentido de que sejam proporcionados aos turistas experiências simultâneas de preservação dos recursos naturais e culturais. Para isso é necessário que se realizem mais do que ações que procurem somente controlar o número de visitantes no local, mas investimentos nos serviços de saneamento básico, por exemplo, que é um dos maiores problemas ambientais da região, já que sua população aumenta consideravelmente nas épocas de alta temporada. Importante destacar que o ecoturismo dá particular atenção ao uso do componente educativo, voltado para o turista e também para a população local e para os agentes turísticos que atuam nas Unidades. O fato é que o que ocorre na realidade são traços de um turismo de massa, que nega os problemas ambientais, sociais e culturais que as atividades turísticas podem trazer para a região e que geram benefícios que não se reverterem para as comunidades locais, acentuando a pobreza e melhores condições de vida para as mesmas.

As famílias e os professores concordam que os estudantes e a comunidade não se interessam pelas questões ambientais da região e que trabalhar com a Educação Ambiental é algo complicado: as comunidades não entendem o porquê das restrições impostas pelas Unidades de Conservação e não concordam que elas sejam as mesmas para todos os moradores, já que o impacto ambiental que causam são muito menores do que os donos de grandes pousadas. Como eles salientaram, enquanto para alguns as restrições são impostas de maneira irredutível, para outros ela é flexível e facilitada. Ainda, quando há possibilidades de participação das comunidades em espaços de decisão coletiva, grande parte das vezes elas são representadas por sujeitos que não consideram suas reais necessidades e expectativas.

Na busca pelas possíveis *relações entre Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário local*, constatou-se que a Educação Ambiental, quando considera em sua prática educativa escolar que sua dimensão comunitária contribui

para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território que vivem, para que se reconheçam como integrantes de uma comunidade e para que reconstruam a sua identidade com o local em que vivem, pode contribuir para seu desenvolvimento e conseqüentemente para sua transformação social. O que se propõe nessa pesquisa, enquanto um modo de repensar a práxis docente no contexto da Educação Ambiental, é que ela seja desenvolvida com foco no (re)conhecimento crítico da dinâmica comunitária na qual a comunidade está inserida e sua transformação, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Ao sistema de ensino, cabe repensar sua política e ouvir os professores e estudantes: não compreender os professores como mero executores de ideias e propostas elaboradas por outras pessoas, que grande parte das vezes não conhecem a realidade nas quais as escolas estão inseridas. É preciso identificar as necessidades e anseios das especificidades das escolas, considerando-as na formulação de programas, materiais e formações.

Ao professor, em primeiro lugar, cabe o papel de contribuir e apoiar o estudante a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla. Isso implica também que a prática pedagógica do professor tem que ter presente a noção de como a sociedade está estruturada no contexto local, educando-os para viver ali. Conhecer no sentido não de meramente acumular informações sobre a realidade, mas compreender as relações que coexistem nela, as relações sociais específicas que compõe a vida na Ilha do Mel, nas determinações veladas, que privam os sujeitos de se organizarem para a transformação necessária. Essa inserção crítica do professor na dinâmica comunitária requalifica sua prática social e também a do estudante, já que permite que o conhecimento da realidade se torne mais coerente, consistente e, portanto, obtenha mais sucesso. É preciso colocar os estudantes para refletir sobre os problemas da vida, sobre as contradições sociais que a permeiam constantemente, e sobre as relações que se constituem entre os seres humanos e a natureza.

Afirmar que à escola cabe o papel de assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, já que de outra maneira eles não teriam acesso a ele, é também assumir que esse conhecimento precisa ser pensado na perspectiva do desvelamento da realidade. O objetivo da prática educativa é, nesse sentido, contribuir para que os estudantes se articulem, se organizem, cultivem e valorizem sua cultura, os saberes, as identidades, os valores e as memórias que circundam

sua comunidade, assumindo-se como sujeitos de transformação. É ver os estudantes com outros olhos, não como seres passivos e subordinados, mas ativos, que em diálogo com a comunidade possam assumir um comando coletivo das suas escolas, enfim, que possam transformar o conhecimento apreendido em ação. Coloca-se como em objetivo mais amplo a construção de um novo modelo de desenvolvimento, local e comunitário, que possibilite fazer da Ilha um espaço de cidadania.

Dada a constituição da Educação Ambiental e da Educação do Campo ou ainda da Pedagogia do Desenvolvimento Local, conforme apontado por Gómez, Freitas e Callejas (2007), é perceptível que todas elas tem, entre seus princípios, a aproximação da escola com a comunidade como fator decisivo no processo de transformação social, uma vez que sendo emancipatório, o processo educativo necessita partir da realidade dos estudantes. Elas convergem em seus princípios teórico-metodológicos no que se refere a:

- 1) A educação escolar é um processo de socialização dos conhecimentos sistematizados, a fim de que os educandos se apropriem dos mesmos e possam ressignificá-los;
- 2) Para ressignificá-los, é preciso que os saberes culturais e a prática cotidiana que os estudantes e suas famílias já possuem sejam objeto de reflexão e que deles surjam novos questionamentos em torno das situações de vulnerabilidade em que muitas comunidades se encontram;
- 3) São as metodologias participativas que possibilitam que os estudantes, ao serem questionados e questionarem, desenvolvam uma visão crítica da situação e vão, aos poucos se entendendo como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, percebendo quais são as esferas de participação e organização necessárias para intervir nelas;
- 4) Para tanto, a relação entre professor e estudante deve ser pautada numa perspectiva dialética, horizontal e democrática, na qual constantemente os valores humanos vinculados socialmente pela transmissão cultural sejam tema de debate;
- 5) Para tanto, a relação da escola com a comunidade deve ser fortalecida de tal modo que possibilitem seu empoderamento e participação nos processos decisórios, alterando os benefícios das Unidades de Conservação para as demandas e interesses comunitários, podendo dessa forma, viver dignamente onde se escolhe viver, por opção, e não pela falta dela;

6) Dessa forma, numa comunidade na qual existam valores comunitários como solidariedade, coletividade e respeito, é muito mais fácil lidar com as questões ambientais no sentido de se desenvolver uma comunidade sustentável.

Nesse contexto, o presente trabalho contribuiu para se pensar também nas especificidades da Educação Ambiental a partir de escolas localizadas no entorno de Unidades de Conservação em Ilhas. A Educação Ambiental, no contexto pesquisado, necessita ser diferenciada, específica, alternativa, comprometida com o empoderamento comunitário, que democratize espaços de participação, que veicule saberes significativos, que possibilite oportunidades reais e canais de comunicação para que a comunidade consiga romper com as situações e relações que silenciam e paralisam os sujeitos que dela fazem parte. Que colabore para a redução da pobreza e para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade e que apresente uma proposta educacional alternativa que contribua no desenvolvimento de comunidades mais responsáveis, sustentáveis e porque não dizer, mais felizes.

Estudos posteriores podem se debruçar em aprofundar questões relativas aos sentidos da Educação Ambiental e as relações possíveis com o desenvolvimento local ao olhar dos estudantes da Ilha, que ficou limitado na pesquisa, já que o foco foi o olhar do professor. Metodologias alternativas que partam de uma perspectiva interdisciplinar também são aspectos que devem ser considerados nas pesquisas, apontando quais são as mudanças e caminhos necessários, assim como o papel de cada sujeito e cada instituição na sua elaboração, execução e avaliação na busca pelo desenvolvimento comunitário local. Ainda, há poucos trabalhos voltados as escolas da região, negando sua importância na superação da vulnerabilidade que as comunidades se encontram. Sugere-se também estudos que tenham seu foco nas instituições educativas municipais.

As perspectivas futuras se apresentam a partir de alguns movimentos que caminham para a direção do estabelecimento de um diálogo mais profundo e de ações conjuntas que podem possibilitar novas alternativas de formação para os professores das escolas da Ilha do Mel. Destaca-se que surgiu a ideia de que essa pesquisa sirva também como um diagnóstico para pensar em práticas pedagógicas de Educação Ambiental que considerem a comunidade e as Unidades de Conservação como espaços educativos, que está aos poucos sendo amadurecida pelo diálogo entre a pesquisadora, os professores, a equipe técnico-pedagógica dos

colégios e até alguns pais que participaram dos grupos de discussão e se interessaram na continuidade das ações.

A ideia é oportunizar a construção de canais de trocas de experiência e formação entre a pesquisadora em conjunto com a universidade na qual leciona, e o coletivo de professores interessados por meio de cursos de extensão que potencializem as ações de Educação Ambiental. Ainda, os cursos de Licenciatura em Educação de Campo ofertados pela UFPR Litoral, que oferta quarenta vagas anuais, são organizados por área do conhecimento com habilitação na área de Ciências da Natureza, que se aproxima diretamente das questões ambientais e das especificidades da formação docente para atuação no campo. Eles visam atender também a população das Ilhas e partem de uma concepção emancipatória.

Há também a necessidade de cursos que visem o aprofundamento de como trabalhar com a organização curricular por área do conhecimento, e que a Proposta das Escolas das Ilhas seja implantado efetivamente com o apoio do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá. Pela defasagem constatada na formação dos professores por disciplinas, que prejudica a relação entre os conteúdos das disciplinas específicas das áreas do conhecimento, principalmente na área de Ciências Naturais, torna-se necessário a oferta de cursos de formação continuada que visem suprir essa fragilidade. Ainda, torna-se necessário cursos de formação continuada que visem um aprofundamento tanto dos fundamentos da Educação Ambiental quanto das suas metodologias, possibilitando que os professores possam enxergar as contribuições de suas áreas para potencializar suas ações.

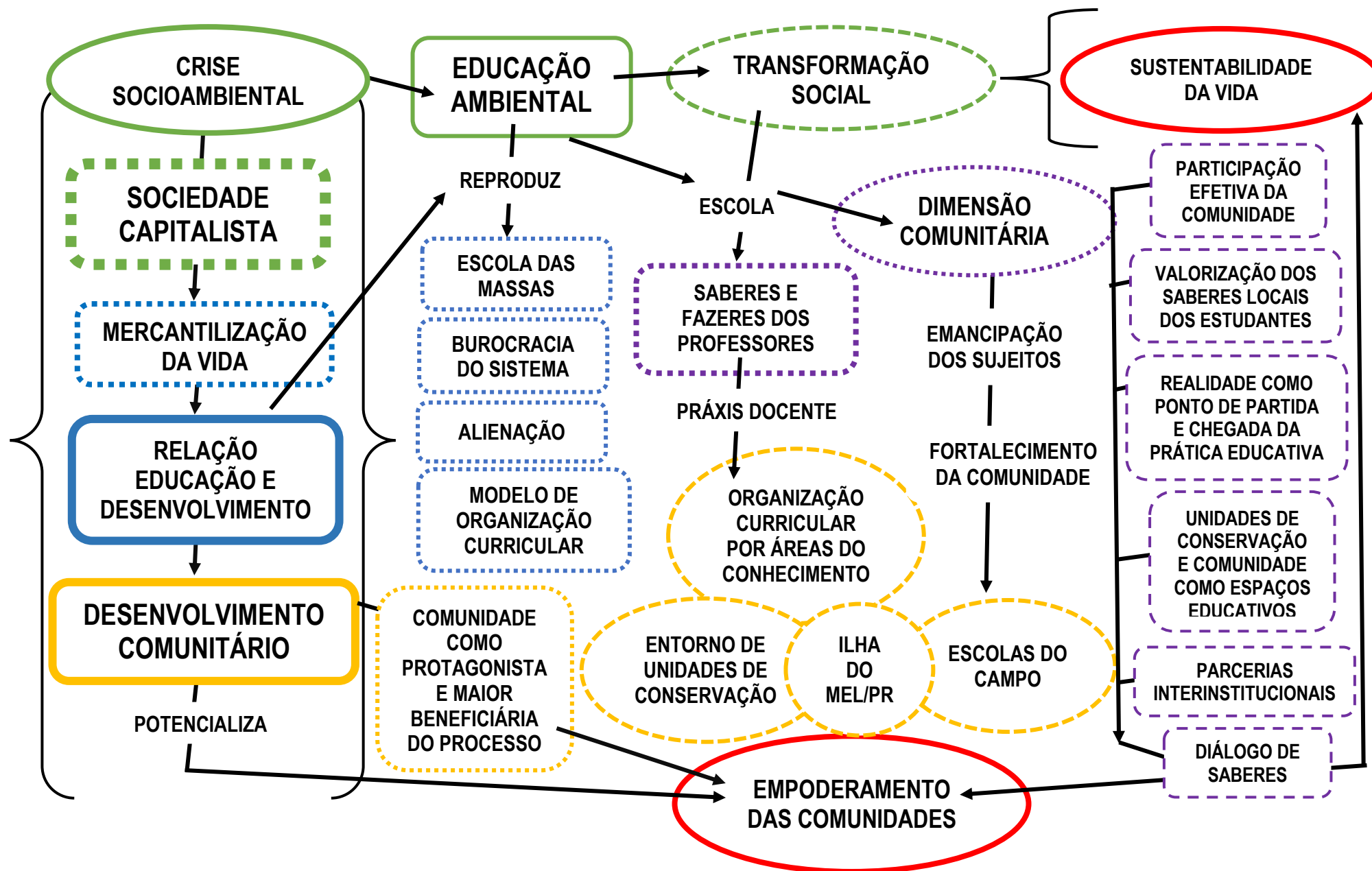
Em relação a gestão dos colégios, sugere-se que possibilitem uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares que permitam trabalhos interdisciplinares de Educação Ambiental, que envolvam as comunidades e que valorizem a dinâmica comunitária na sua proposta pedagógica, ou seja, as Unidades de Conservação e as comunidades como espaços educativos.

Dada a importância do estudo da temática da presente pesquisa, aponta-se como necessário o desenvolvimento de projetos comunitários na Ilha do Mel que sejam interinstitucionais, envolvendo as Unidades de Conservação (na figura do IAP), as associações locais, a Prefeitura de Paranaguá, as Universidades e as escolas da região, possibilitando dessa forma que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Ambiental numa perspectiva da transformação social possam contribuir para que ele seja comunitário, ou seja, para que ele seja

planejado, executado e avaliado pelas próprias comunidades, e que, principalmente, elas mesmas sejam as mais beneficiadas no processo.

A pesquisa possibilitou que minha práxis docente fosse revisitada constantemente, tanto no que se refere aos sentidos da Educação Ambiental quanto das metodologias que circunscrevem o cotidiano das instituições educativas e das dinâmicas das comunidades. É importante salientar que olhando para os professores sujeitos da pesquisa, me identifico ao perceber sua sede por mudanças, ao ver os caminhos que tentaram percorrer nessa perspectiva e não deram certo mas que não desistiram, que sonham, que lutam, que resistem. E que, acima de tudo, se consideram privilegiados por poderem fazer parte e conviverem em contextos que, embora complexos e sensíveis, apresentam belezas naturais indescritíveis ainda preservadas, proporcionam contatos e convívios harmônicos com a Natureza, e porque não dizer, mágicos. Talvez seja por esses aspectos que a Ilha do Mel é também conhecida como a “Ilha da magia”.

Por fim, com o cenário de desmontes na Educação que se apresenta na atual conjuntura política no Brasil, mais do que nunca é preciso encontrar um lugar apropriado para a Educação Ambiental no projeto educativo das escolas do campo, ressaltando seu papel político e ideológico, na perspectiva da transformação social. Frente a essa situação, para o estabelecimento de um movimento forte de resistência, reação e avanço da práxis docente no contexto da Educação Ambiental, como diz o lema *“nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos”*, é preciso considerar que, sendo ela uma possível ponte para o resgate da religação essencial entre *Nós* e a *Vida*, sua dimensão comunitária deve ser o ponto de partida e de chegada do processo educativo de formação humana dos currículos escolares.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, B. G. **A importância da Lei 9.795/99 e das Diretrizes curriculares nacionais da educação ambiental para docentes.** Monografias Ambientais - REMOA/UFSM. V.10, nº 10, p. 2148 – 2157, out-dez 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa>. Acesso em 11/04/2013.

ALMEIDA, A. M.; BIAZIN, P. C. **Ilha do Mel-PR:** perfil da população local e sua relação com o turismo. III Fórum Internacional de Turismo do Iguassu. 15 a 17 de Junho de 2009. Foz do Iguaçu/PR. Disponível em: <http://festivaldeturismodascataratas.com/wp-content/uploads/2014/01/23>. Acesso em 26/08/2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDREOLI, V. M. **Natureza e pesca: Um estudo sobre os pescadores artesanais de Matinhos – PR.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. 136 p.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10/04/2015.

_____. **Currículo, território em disputa.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ATHAYDE, S.; TOMAZ, L. **Áreas Naturais protegidas e comunidades locais da Ilha do Mel – PR – Brasil.** In: Rev. Nerítica, vol.9 (1-2), p. 49-91. Curitiba, 1995.

BAGLIANO, R. V.; ALCÂNTARA, N. R.; BACCARO, C. A. D. **Conceituação histórica e fundamentação da educação ambiental no mundo e no Brasil.** Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade. Ano.1 n.1. jul - dez 2012.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ.[online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 08/12/2014.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. Prefácio a edição. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 2. Brasília: MMA/DEA, 2007.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA. Diário Oficial, 22 de dezembro de 1994.

_____. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº9.985. Regulamenta o art. 25, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Políticas de melhoria da qualidade da educação: Um Balanço Institucional – Educação Ambiental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

_____. Consumo sustentável: manual de educação. Ministério do Meio Ambiente; Consumers International. Brasília: Consumers International, MMA, MEC/IDEC, 2005.

_____. Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Série Documentos Técnicos, n. 4. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília, 2005.

_____. Decreto Nacional nº6.040, de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Brasília, 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF: s/d. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

_____. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

_____. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Elaboração de texto: Tereza Moreira. – Brasília, 2012.

_____. Manual Escolas Sustentáveis. Resolução CD/FNDE n. 18, de 21 de maio de 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania. Coordenação-Geral de Educação ambiental, 2013a.

_____. Programa Nacional Escolas Sustentáveis. MEC/SECADI/DPEDHUC/CGEA. 2013b.

_____. BRASIL. **Educação ambiental em unidades de conservação: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade** MMA, ICMBio, WWF, 2016. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoes_iversas/DCOM_ICMBio_educacao_ambiental_em_unidades_de_conservacao.pdf. Acesso em: 25/08/2016.

BRITEZ, R. M., MARQUES, M. C. M. (Orgs.). **História natural e conservação da Ilha do Mel**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127-154.

_____. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do campo. 7 a 11 dez/2015. Laranjeiras do Sul/PR.

CALLEJAS, G. V. Estrategias Educativas para la Re-Construcción de Comunidades Sostenibles. Proyecto Cadispa – Escocia. In: BRITO, B. R.; ALARCÃO, N.; MARQUES, J. (Orgs). **Desenvolvimento Comunitário: das Teorias às Práticas pedagógicas - Turismo, Ambiente e Práticas pedagógicas Educativas em São Tomé e Príncipe**. 1 ed. Lisboa: Centro de estudos africanos (CEAISCTE), Gerpress, 2009.

_____. **Apuntes metodológicos para la comprensión y aplicación de la técnica del grupo de discusión**. Texto pessoal do autor, não publicado, 2010.

CARNEIRO, S. S. M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, UFPR, Curitiba, 1999. 320 f.

_____. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1.ª-4.ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. *Educ. rev.* [online]. 1999, n.15, pp.1-8.

_____. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** *Educ. rev.* [online]. 2006, n.27, pp.17-35.

_____. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** In: III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Ensino_e_curriculo/Comunicacao/08_34_54_2371.pdf. Acessado em: 16/05/2016.

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro/RJ: WAK, 2002.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENKEWICZ, P. **Infraestrutura turística e fatores limitantes na Ilha do Mel, Paraná.** (Monografia). Bacharelado em Turismo, Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Unicentro-PR, Irati, 2012.

DEPRESBITERIS, L. **Os diversos olhares da avaliação na Educação Ambiental – Fantasias de uma autora.** In Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: SEF/MEC, outubro de 2002.

DIEGUES, A. C. **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis:** da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo em perspectiva, 6 (1-2): 22-29, janeiro/junho, 1992. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_05.pdf

_____. **A Educação Ambiental e a Questão das Áreas Naturais Protegidas.** São Paulo, NUPAUB-USP, 2010.

_____. **Sociedades insulares e biodiversidade.** São Paulo: NUPAUB-USP, 1999. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/Marajo.pdf>. Acesso em 22/01/2015.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002. p. 139-154.

_____. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

ESTEVES, C. J. O. **Turismo e qualidade da água na Ilha do Mel (Paraná, Brasil).** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina –Universidade de São Paulo, 2005.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. 5ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

FIGUEIREDO, J. C. **Contribuição à Geografia da Ilha do Mel (litoral do estado do Paraná)**. Tese (Concurso da Cátedra de Geografia do Brasil) – Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, 1954.

FONSECA NETO, J. C. **Ecoturismo no litoral do Paraná: caminhos e descaminhos**. Tese (Doutorado) - Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. 221 p.

FONSECA, V. L. **A presença dos elementos naturais na construção de identidades, memória e História dos lugares: o caso da insularidade e sua abordagem pela literatura**. S/d. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra8/insularidade.html>. Acesso em 20/01/2016.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUZETTI, L. **A pesca na Ilha do Mel (Paraná-Brasil): Pescadores, Atividades e Recursos Pesqueiros**. 128 p. Dissertação de Mestrado em Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas. Curitiba: UFPR, 2007.

_____; CORRÊA, M. F. M. **Perfil e renda dos pescadores artesanais e das vilas da Ilha do Mel – Paraná, Brasil**. Instituto da Pesca, São Paulo, 35(4): 609 – 621, 2009.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da Educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, E. **É possível uma didática da Educação Ambiental?** Construindo um modelo didático baseado nas perspectivas do Construtivismo, da Complexidade e da Crítica. Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, Brasil. Volume especial, jan/julho 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação: de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. pp. 185-221.

GÓMEZ, J. A. C.; CARTEA, P. A. M. **Educação ambiental e desenvolvimento humano**. Trad. Daniel Carvalho. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2001.

_____; FREITAS, O. M. P.; CALLEJAS, G. V. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Profedições, 2007.

GONZAGA, C. A. M; DENKEWICZ; P.; PRADO, K. C. P. **Unidades de Conservação, ecoturismo e conflitos socioambientais na Ilha do Mel, PR, Brasil**. Gestão de processos, sustentabilidade e responsabilidade social, 2014, v.7, nº1. p. 61-67. Disponível em: http://www.admpg.com.br/revista2014_1/Artigos/Artigo%207%20%20v.7%20n.1%20on%20line.pdf. Acessado em: 24/03/2015.

GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. **Formação continuada de educadores ambientais: desafios e possibilidades**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 13º ENDIPE. 2006.

_____; FIGUEIREDO, M. L.; JUSTEN, L. M.; LIMA, A. **Cultura de redes na Educação Ambiental no Brasil: princípios, desafios e possibilidades**. I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia. 24 a 27/setembro, 2007, Santiago de Compostela. Disponível em: http://www.ceida.org/CD_CONGRESO_lus/documentacion_ea/comunicacions/Redes_e_asociacions_EA/SilveiraGerra_AntonioFernando_eoutros.html

_____. **Um panorama da inserção da educação ambiental na região sul**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – VII ANPED Sul, 2008, Itajaí. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul. Itajaí – SC: Univali, 2008, v.1, p. 1-18.

_____; WEILER, J. M. A. **O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos**. 37º Reunião Nacional da ANPED – outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

_____; BAUER, V. C. **Desafios aos educadores ambientais em tempos de crises**. Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, v. 32, n. 2, p. 226-243, jul./dez. 2015.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004.

HAGEMEYER, R. C. C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154576por.pdf>. Acessado em: 20/08/2016.

JACOBI, P. **Educação e meio ambiente: transformando as práticas pedagógicas**. Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. p. 28-36. Disponível em: http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/revbea_n_zero.pdf. Acessado em: 22/05/2016.

_____. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 2, p. 233-250, maio/ago, 2005.

_____; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. **A função social da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas colaborativas: participação e engajamento**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, jan./abr. 2009. p. 63-78.

_____. (Coord). **Aprendizagem Social e Unidades de Conservação: Aprender juntos para cuidar dos recursos naturais**. São Paulo: IEE/PROCAM, 2013.

KATAOKA, A.; PEGORINI, D. **Diagnóstico das publicações nos Encontros Paranaenses de Educação Ambiental (EPEAs): perfil dos trabalhos e autores**. Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 21, p. 165-185. Julho a dezembro de 2008.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. **Tendências da pesquisa em Educação Ambiental**. Educação em Revista, Belo Horizonte, Brasil, Educ. rev. vol.25 no.3 Belo Horizonte Dec. 2009.

KIM, K. M. **Avaliação da sustentabilidade do modelo de desenvolvimento vigente na Ilha do Mel – PR**. Pontal do Paraná, 2004. Monografia (Graduação em Ciências do Mar) Universidade Federal do Paraná, Pontal do Paraná, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAYRARGUES, P. P. **Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?** In: Ver. Proposta (revista trimestral da FASE). n. 71, dezembro/fevereiro, 1997. p.55-10.

_____; LIPAI, E. M. e PEDRO, V. V. A. **Educação Ambiental e a escola: tá na lei**. In: In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas pedagógicas em educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO. 2007. 248p.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes.** In Revista Educação e realidade, 34(3): 17-24 set/dez 2009.

LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade:** uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. B. A.; ROCHA, M. T. D.; GUERRA, A. F. S. **A inserção da dimensão ambiental no currículo:** das representações às ações pedagógicas de intervenção. In: Rev. Contrapontos - volume 3 - n. 1 - p. 147-162 - Itajaí, jan./abr. 2003.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. (org.). **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação.** Rio de Janeiro: IBASE/IBAMA, 2003.

_____. **Educar, participar e transformar em educação ambiental.** Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. p. 47-55.

_____ et al. **Educação Ambiental e conselho em unidades de conservação:** aspectos teóricos e metodológicos. IBASE: Instituto Terra Azul: Parque Nacional da Tijuca, 2007.

_____. Emancipação. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 2. Brasília: MMA/DEA, 2007a.

_____; CUNHA, C. C. **Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação:** elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. Revista Ambiente e Sociedade. Campinas, volume XI, n.2, p.237-153. Jul-dez, 2008.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica.** Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

_____. **Educação ambiental em unidades de conservação:** ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade. Brasília, MMA/ ICMBio, 2016. Disponível em:

http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoes-diversas/DCOM_ICMBio_educacao_ambiental_em_unidades_de_conservacao.pdf. Acessado em: 25/01/2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap. São José dos Campos/SP, Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARFAN, M. A. (Org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. v.3. Brasília: MEC, SEF, 2002. 152 p.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. **Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental**. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2010, vol.16, n.1, pp.115-130. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100007. Acessado em: 23/09/2016.

MARTINEZ, J. **Análise da degradação ambiental da Vila de Encantadas – Ilha do Mel/PR, com enfoque no lixo – uma introdução**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós graduação em Geografia - Setor de Ciências da Terra - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. 105 p.

MATTOS, L. M. A.; LOUREIRO, C. F. B. **Avaliação em educação ambiental: estudo de caso de um projeto em contexto de licenciamento**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n. 2, p. 33-43, 2011.

MEIRA, P.; SATO, M. **Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza**. Revista de Educação Pública, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

TRAJBER, R; MENDONÇA, R. M. (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO. 2006. v. 23. 252 p. Disponível em:

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAIS, P.; SILVEIRA, M. O Ecoturismo e a Educação de Turistas como estratégias de Desenvolvimento Sustentável em Ilhas. In: BRITTO, R.; ALARCÃO, N.; MARQUES, J. (Orgs). **Desenvolvimento Comunitário: das Teorias às Práticas pedagógicas - Turismo, Ambiente e Práticas pedagógicas Educativas em São Tomé e Príncipe**. 1 ed. Lisboa: Centro de estudos africanos (CEAISCTE), Gerpress, 2009.

MORALES, A. M. **Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1 – pp. 159-175, 2009.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental /** Isabel Cristina de Moura Carvalho. — Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

_____. **Educação ambiental na escola: abordagens conceituais.** Organizado por Sônia Balvedi Zakrzewski. - Erechim/RS: Edifapes, 2003.

_____. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. In: Rev. Agroecologia e Desenvolvimento Rural e Sustentável. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, M. C. C. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVA, J. T. A. **Educação Ambiental no ensino formal.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Educação Ambiental. Brasília, 2002, v. 3, p. 41-48.

ORTEGA, M. S. **El grupo de discusión: Uma herramienta para la investigación cualitativa.** Barcelona, Spain: Laertes Educación, 2005.

OUTEIRO, M. T.; MATTOS, L. M. S.; BERNARTT, M. L. **Escolas do campo no estado do Paraná: uma visão de desenvolvimento.** In: Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação do Campo. 2013.

PARANÁ. Plano de Manejo da Estação Ecológica da Ilha do Mel. SEMA/IAP. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos / Instituto Ambiental do Paraná, Curitiba: Sema, 1996.

_____. Decreto Estadual nº. 5.506. Cria o Parque Estadual da Ilha do Mel, localizado no município de Paranaguá. Curitiba, 2002.

_____. Plano de controle ambiental e uso do solo da Ilha do Mel. SEMA. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Curitiba, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2009.

_____. II Caderno Temáticos da Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo – Curitiba: SEED – Pr., 2009.

_____. Proposta Pedagógica das escolas das Ilhas do litoral Paranaense. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 2009.

_____. Lei nº. 17505 de 11 de Janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013.

PIERRI, N.; ÂNGULO, R. J.; SOUZA, M. C.; KIM, M. K. **A ocupação e o uso do solo no litoral paranaense:** condicionantes, conflitos e tendências. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 13, p. 137-167, jan./jun. 2006. Editora UFPR.

_____; KIM, M. K. **A sustentabilidade social como condição para a conservação.** O caso da Ilha do Mel (Paraná, Brasil). IV ENANPPAS – Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT16-767-1065-20080510232741.pdf>. Acessado em: 02/02/2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, V. P. S.; ZACARIAS, R. **Crise ambiental:** adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. Revista Educação em foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, set 2009/fev 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (Des)Caminhos do meio Ambiente.** 14 ed. São Paulo. Contexto, 2008. Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 30, n. 1, p. 83 – 101, jan./ jun. 2013.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para a transformação da escola.** S. Paulo: Expressão Popular, 2010; p 101-126.

ROSA, M. A. CARNIATTO, I. **Política de educação ambiental do Paraná e seus desafios.** Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 32, n.2, p. 339-360, jul./dez. 2015.

SAMMARCO, Y. M. **Percepções sócio-ambientais em Unidades de Conservação:** O Jardim de Lillith? 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. 211 p.

_____; SORRENTINO, M.; BENAYAS, J. Educação ambiental, socioambientalismo e identidade: possibilidade de novos ofícios socioambientais em áreas protegidas. In: SORRENTINO, M. (org). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceito, fundamentos e vivências. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

_____. **Educación Ambiental y Paisajes para la gestión participativa de las Áreas Protegidas em Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidad Autonoma de Madrid e Universidade de São Paulo. Madrid/Espanha, 2013. 506 p.

SANTOS JUNIOR, O. D. **A Ilha do Mel no contexto do desenvolvimento turístico**. Revista Dialogando no turismo, v.2, n°2, p.13 a 25. Nov, 2006. Unesp. São Paulo. Disponível em: <http://www.rosana.unesp.br/Home/graduacao/turismo4761/revistadiologandonoturismo5272/v1n2a2.pdf>. Acessado em: 09/08/2015.

SANTOS, H. **Desenvolvimento comunitário vs. Educação**: duas faces da mesma moeda? In: Cadernos de Educação de Infância, abr./jun. 2002, Lisboa. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/vamos_62.pdf. Acessado em: 18/08/2015.

SATO, M. **Relações multifacetadas entre as disciplinas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Educação Ambiental. Brasília, 2002, v. 3, p. 16-22.

SAUL, A. M. (Coord.). **Tramas conceituais freireanas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Texto elaborado e discutido por professores, mestrandos e doutorandos participantes da Cátedra Paulo Freire no 2º semestre de 2012. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br/portal/wp-content/uploads/Texto-Trama-Conceitual-Catedra-Paulo-Freire-Producao-Coletiva-Dez2012.pdf>. Acessado em: 12/05/2016.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação Ambiental**: possibilidades e limitações. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.2, p.317-322, maio/ago, 2005.

_____. **Viver juntos em nossa Terra**: Desafios contemporâneos da educação ambiental. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 16 - n. 2 - Itajaí, mai-ago 2016. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/pdf>. Acessado em: 21/02/2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 2003.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. p. 17-44. In: Basso, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SCHENA, F. **Turismo, estado, sociabilidades e mudança**: uma etnografia da Vila de Encantadas, Ilha do Mel. Dissertação (Mestrado) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UFPR. Curitiba, 2006. 107 p.

SEGURA, D. S. B. Educação ambiental nos projetos transversais. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas pedagógicas em educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO. 2007. 248p.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, R. P.; FERRARO JÚNIOR, A. F. **Educação Ambiental como política pública**. Revista Educação e Pesquisa 31 (2): 285-299, 2005.

SOUZA, G. M. R. **Impactos socioculturais do turismo em comunidades insulares: um estudo de caso no arquipélago de Fernando de Noronha – PE**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UMA - Programa de Mestrado em Turismo e Meio Ambiente. Belo Horizonte, 2007. 110 p.

SOUZA, M. A.; FONTANA, M. I.; MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas localizadas no campo no estado do paraná**: diretrizes curriculares e práticas pedagógicas escolares. Revista olhar de professor, Ponta Grossa, 15 (1): 91-108, 2012. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acessado em: 22/08/2016.

TEIXEIRA, C. F. **O desenvolvimento sustentável em unidades de conservação: a “naturalização” do social**. In Revista brasileira de Ciências Sociais. 2005, vol.20, n.59, pp.51-66. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092005000300004>. Acessado em: 01/04/2016.

_____. **Educação e desenvolvimento sustentável na Agenda 21 brasileira**. Revista Ambiente & Educação. v.11. Rio Grande: FURG, 2006. p.135-156.

_____; OLIVEIRA, M. E. **A temática ambiental na educação: o conhecimento em construção**. VI Encontro Nacional da ANPPAS, 4 a 6 de junho de 2008, Brasília, DF.

TELLES, D. H. Q. **Análise sobre a situação socioambiental e atividade turística da Vila de Encantadas, Ilha Do Mel – Paraná**. (Dissertação). Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. GANDARA, J. M. G. **Desenvolvimento do turismo e questões socioambientais na Vila de Encantadas, Ilha do Mel-PR: uma análise a partir da perspectiva da sociedade local**. Revista Turismo Visão e A  o – Eletrônica, v. 11, n  01. p. 23 – 40, jan/abr. 2009. Disponível em www.univali.br/revistaturismo. Acessado em: 02/03/2015.

_____. **Situação ambiental e atividade turística da Vila de Encantadas – Ilha do mel – Paraná**. Porto Alegre/RS: Editora Animal, 2013.

TOMAZ, L. M. O mato e os manguezais na ilha do Mel: a percepção dos nativos. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997.

TORALES, M. A. **A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica**: um estudo biográfico com professoras de educação infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil) Tese (Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental) - Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2006. 542p.

_____. **A inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores**: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

_____. **A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, PPGEA – FURG. v. 32, n.2, p. 266-282, jul./dez. 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, São Paulo: autores associados, 2004.

_____; CAMPOS, L. M. L. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores**: articulações necessárias. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162. Editora UFPR.

_____. et al. **Conteúdos curriculares da educação ambiental na escola**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: VII Encontro Pesquisa em Educação ambiental (VII EPEA): Problematicando a temática ambiental na sociedade contemporânea. UNESP Rio Claro, 2013.

TRAJBER, R.; SATO, M. **Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. In: Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. V. especial, setembro de 2010.

TREIN, E. S. **A educação ambiental crítica**: crítica de que? In: Rev. Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

TRISTÃO, M. **Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar**. Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. p. 47-55.

_____. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas**. 33º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, MG, 07 a 10/out/ 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 19 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

_____. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 1e ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 10/04/2014.

VIANNA, L. P. **Reflexões sobre Educação Ambiental e os sistemas de ensino**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Educação Ambiental. Brasília, 2002, v. 3, p. 72-78.

VILANOVA JUNIOR, A. A. **Análise do turismo como vetor de desenvolvimento local: estudo da cadeia produtiva do turismo na localidade de Brasília – Ilha do Mel – Paraná – Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Turismo - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 97 p.

WESTPHAL, E. **Para além do paraíso: uma reinterpretação sociológica do discurso ambiental sobre as identidades de grupos tradicionais e de suas práxis religiosas populares na Ilha do Mel**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. 305 p.

WITT, J. R.; LOUREIRO, C. F. B.; ANELLO, L. F. S. **Vivências em Educação Ambiental em unidades de conservação: caminantes na trilha da mudança**. Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. V. 30, n. 1, p. 83 – 101, jan./ jun. 2013.

_____. **Educação Ambiental em unidades de conservação: a experiência da ação cultural de criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica no litoral norte gaúcho**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/RS, 2013. 133 p.

ZAKRZEWSKI, S. B. (org). **Conservação e uso sustentável da água: múltiplos olhares**. Erechim, RS: EdiFapes, 2007.

_____. **Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural** Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. p. 79-86. Disponível em: http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/revbea_n_zero.pdf. Acessado em: 11/12/2016.

ZANONI, M.; RAYNAUT, C. **Meio ambiente e desenvolvimento**: imperativos para a pesquisa e a formação. Reflexões em torno do doutorado da UFPR. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 33, p. 9-30, abr. 2015.

APÊNDICE 1

Questionário Exploratório

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORANDA: VANESSA MARION ANDREOLI

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Olá, estamos iniciando uma pesquisa sobre Educação Ambiental nas escolas da Ilha do Mel e gostaríamos de contar com sua colaboração para a realização de um diagnóstico inicial, a fim de planejarmos as próximas etapas do trabalho. Caso tenha alguma dúvida, por gentileza, entre em contato: vanessaandreoli.ufpr@gmail.com / (41) 9916-3731

1. DADOS GERAIS

- ☺ Escola: _____
- ☺ Nome: _____
- ☺ Área do conhecimento: _____
- ☺ Em que anos que leciona? _____
- ☺ Há quanto tempo trabalha na escola? _____
- ☺ É concursado? () Sim () Não. PSS (há quanto tempo?) _____

2. DADOS PESSOAIS

- ☺ Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
- ☺ Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____
- ☺ Mora na Ilha? () Sim () Não. Onde? _____
- ☺ Local de nascimento: _____ Idade: _____
- ☺ E-mail: _____

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- ☺ Já trabalhou com Educação Ambiental? () Sim () Não
- ☺ Caso positivo, onde e de que forma foi/é realizado o trabalho?

- ☺ Caso negativo, tem vontade/interesse em trabalhar? () Sim () Não
- ☺ O que é Educação Ambiental para você?

- ☺ Quais são os maiores problemas encontrados/enfrentados pela sua escola e pela comunidade residente na Ilha, na sua opinião?

☺ **Obrigada desde já pela sua colaboração!**

APÊNDICE 2

Protocolo de observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORANDA: VANESSA MARION ANDREOLI

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO: COTIDIANO DA ESCOLA

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ HORÁRIO: ____:____ AS ____:____

1. DESCRIÇÃO FÍSICA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localização/chegada/fachada ✓ Estrutura da escola: salas de aula, ambientes pedagógicos, demais espaços ✓ Parte externa ✓ Materiais/recursos didáticos disponíveis
2. DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro de professores, equipe pedagógica e funcionários: função, ações ✓ Estudantes ✓ Pais/comunidade
3. RELAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor/estudante ✓ Professor/equipe pedagógica ✓ Professor/comunidade ✓ Professor/professor ✓ Professor/pesquisador
4. QUESTÕES AMBIENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ São abordadas? Em que momentos? ✓ Há alguma estrutura sustentável na escola? ✓ É possível perceber como a gestão da escola lida com essas questões?
IMPRESSIONES GERAIS

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORANDA: VANESSA MARION ANDREOLI

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Data: ____/____/____ Horário: ____:____ às ____:____ Local da entrevista:____ Professor (a):____
Idade:____ Local onde reside:____ Já morou na Ilha?____ Área do conhecimento que atua:____
Formação acadêmica: () Graduação:____ () Pós-graduação:____
Tempo de atuação: no Magistério:____ no Colégio:____ Anos em que atua:____ Turno:____ Vínculo: () PSS () QPM

ROTEIRO DA ENTREVISTA

CATEGORIA DE ANÁLISE	DIMENSÃO A SER EXPLORADA	QUESTÕES ORENTADORAS
Sentidos da Educação Ambiental	Concepção de Educação Ambiental	1. O que você entende por Educação Ambiental?
	Motivações iniciais e objetivo central para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental	2. O que te motiva a trabalhar com essa questão na escola? 3. E qual é o objetivo central para realizar ações em Educação Ambiental?
Prática pedagógica da Educação Ambiental	Planejamento das práticas pedagógicas de Educação Ambiental, conteúdos e saberes envolvidos	4. Como você realiza o planejamento das atividades que envolvem as questões ambientais? 5. Como articula com as áreas do conhecimento? 6. Que materiais de apoio utiliza? Você conhece a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei estadual 17.505/2013)? 7. Que conteúdos costuma trabalhar que abordam a questão ambiental? 8. Os saberes locais da comunidade e dos estudantes são abordados/aparecem nas aulas?

	Práticas pedagógicas escolares de Educação Ambiental realizadas e avaliação	9. Que atividades de Educação Ambiental você costuma realizar nas suas aulas? Como são/foram realizadas? 10. Como você percebe a aceitação dos estudantes em relação as ações de Educação Ambiental? 11. Já vivenciou alguma mudança de atitude dos estudantes no que se refere as questões ambientais?
Dimensão comunitária da escola	Relação escola e comunidade	12. Como você vê a relação da comunidade com a escola? 13. Há ações comunitárias da escola? Quais?
	Unidade de Conservação/comunidade como espaço educativo	14. O fato da escola estar localizada no entorno de uma Unidade de conservação altera sua proposta pedagógica? 15. Você aborda essa questão nas suas aulas? De que maneira?
Desafios da práxis da Educação Ambiental na escola	Limites para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental	16. Como você entende o papel da escola para o desenvolvimento da comunidade? 17. Quais são características da escola e da comunidade limitam a realização das ações em Educação Ambiental?
	Potencialidades para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental	18. Quais são características da escola e da comunidade contribuem no desenvolvimento dessas ações?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORANDA: VANESSA MARION ANDREOLI

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO: PROFESSORES

DADOS GERAIS	
☞	Local: _____
☞	Data: ____/____/____ Horário: ____:____ às ____:____
☞	Participantes:
1.	_____ Colégio: () FV LR ()
2.	_____ Colégio: () FV LR ()
3.	_____ Colégio: () FV LR ()
4.	_____ Colégio: () FV LR ()
5.	_____ Colégio: () FV LR ()
6.	_____ Colégio: () FV LR ()
INÍCIO	
☞	Boas vindas e agradecimento pela participação
☞	Autorização para gravação
☞	Explicação sobre os objetivos da pesquisa
☞	Explicação sobre a metodologia do grupo de discussão
☞	Vídeo inicial de sensibilização: Barca para Ilha do Mel (Banda: Djambi)
QUESTÕES	
1. O que é Educação Ambiental para vocês? 2. Como a Educação Ambiental está inserida na sua prática pedagógica? 3. Como vocês pensam que deveria ser o desenvolvimento local na Ilha do Mel? 4. Como a escola poderia potencializar esse desenvolvimento? E limitá-lo?	

APÊNDICE 5

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS PAIS/COMUNIDADE

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO: PAIS/COMUNIDADE

DADOS GERAIS
<div style="margin-bottom: 5px;">☺ Local: _____</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Data: ____/____/____ Horário: ____:____ às ____:____</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Participantes:</div> <div style="margin-left: 20px;"> 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ </div>
INÍCIO
<div style="margin-bottom: 5px;">☺ Boas vindas e agradecimento pela participação</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Autorização para gravação</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Explicação sobre os objetivos da pesquisa</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Explicação sobre a metodologia do grupo de discussão</div> <div style="margin-bottom: 5px;">☺ Vídeo inicial de sensibilização: Barca para Ilha do Mel (Banda: Djambi)</div>
QUESTÕES
1. Gostaria que vocês se apresentassem brevemente, falando seu nome, idade, estado civil, profissão, local de nascimento, há quanto tempo mora na ilha, quantas pessoas moram na sua residência. 2. O que vocês entendem por Educação Ambiental? 3. Como vocês vem o fato de morarem no entorno de uma Unidade de Conservação? Quais são os principais problemas/necessidades que a comunidade enfrenta aqui na Ilha? Vocês participam de alguma associação/organização? 4. Como vocês pensam que deveria ser o desenvolvimento local na Ilha do Mel? O que vocês acham que poderia melhorar a qualidade de vida da comunidade? 5. Como vocês acham que a escola poderia contribuir com esse desenvolvimento? Que ações favoreceriam?